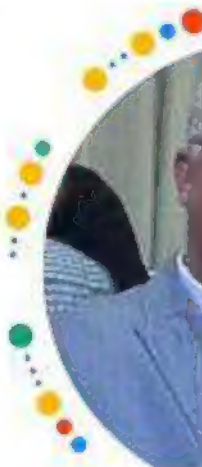
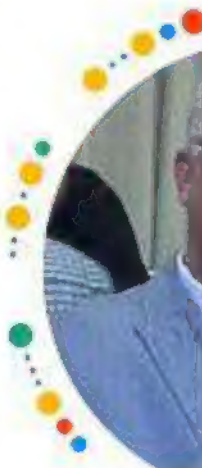


الدكتور عبد الكريم علي اليماني



# فلسفة التربية



*mohame*

*mohame*

*mohamed khatab*

المعهد الإسلامي للثقافة  
مكتبة سماحة آية الله العظمى  
السيد محمد حسين فضل الله الشافعي  
الرقم 25672

# فلسفة التربية

الدكتور

عبد الكريم علي سعيد اليماني



2004

❶ فلسفة التربية.

❷ الدكتور عبد الكريم علي سعيد اليماني.

❸ الطبعة العربية الأولى: الإصدار الأول، 2004.

❹ جميع الحقوق محفوظة ©.



الناشر:

دار الشروق للنشر والتوزيع

هاتف: 4618190 / 4618191 / 4624321 فاكس: 4610065

ص ب: 926463 الرمز البريدي: 11110 عمان - الأردن

دار الشروق للنشر والتوزيع

رام الله المنارة - شارع المنارة - مركز عقل التجاري هاتف: 02/2961644

غزة: الرمال الجنوبي قرب جامعة الأزهر هاتف: 07/2847003

جميع الحقوق محفوظة. لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله أو إستنساخه بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي مسبق من الناشر.

All rights reserved. No Part of this book may be reproduced, or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieval system, without the prior permission in writing of the publisher.

❶ التثقيب والخراج الداخلي وتصميم الغلاف وفرز الألوان والأفلام :

دائرة الإنتاج / دار الشروق للنشر والتوزيع

هاتف: 4618190/1 فاكس: 4610065 ص ب: 926463 عمان (11110) الأردن

Email : shorokjo@gmail.com.jo

## الإهداء

❏ إلى من أحبّ الوطن وقدم نفسه وروحه فداءً له في السلم والحرب والدفاع عنه وتتميته والحفاظ على وحدته الوطنية .

❏ إلى من أرجو الله أن يبارك في عمريهما حتى يرياني قد حققت ما يصبوان اليه ... والديّ.

❏ إلى من شاركتني الحياة بجهدا حتى ذقت حلوها ونسيت مرها ... زوجتي الفضلى .

❏ إلى فلذات كبدي : أسيل ، يامر ، سمية ، عمار ، سلسبيل ، سندس ، أحمد .

وبالله التوفيق إنه نعم المولى ونعم النصير



## المحتويات

11	تقديم
15	مقدمة

### الفصل الأول

#### مدخل إلى فلسفة التربية

21	المبحث الأول : مدخل عام
26	المبحث الثاني : أهمية الفلسفة التربوية والحاجة إليها
30	المبحث الثالث : أهمية التربية في الأردن كأغوذج
34	المبحث الرابع : ماهية فلسفة التربية والنظام التربوي

### الفصل الثاني

#### الفلسفات التربوية القديمة والحديثة

45	المبحث الأول : الفلسفة المثالية
70	المبحث الثاني : الفلسفة الواقعية
78	المبحث الثالث : الفلسفة الطبيعية
89	المبحث الرابع : الفلسفة البرجماتية

102	المبحث الخامس : الفلسفة الوجودية
113	المبحث السادس : الفلسفة الوضعية المنطقية

### الفصل الثالث

#### الفلسفة التربوية الإسلامية

123	المبحث الأول : فلسفة التربية في الإسلام
154	المبحث الثاني : نماذج من السلف الصالح
154	النموذج الأول : أبو حنيفة
165	النموذج الثاني : الغزالي
182	النموذج الثالث : ابن رشد

### الفصل الرابع

#### الفلسفات التربوية العربية

201	المبحث الأول : نماذج من الفلسفات التربوية العربية
201	النموذج الأول : ساطع الحصري
211	النموذج الثاني : زكي نجيب محمود
227	النموذج الثالث : عبد الغني النوري وعبد الغني عبود
230	النموذج الرابع : محمد فاضل الجمالي
232	النموذج الخامس : لطفي أحمد بركات
236	النموذج السادس : عبد الله عبد الدايم



- 241 ..... النموذج السابع : ماهر الجعفري وكفاح العسكري
- 249 ..... المبحث الثاني : مقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين الفلسفات التربوية العربية

## الفصل الخامس

### الفلسفة التربوية الأردنية

- 265 ..... المبحث الأول : فلسفة نظام التربية والتعليم في الأردن
- المبحث الثاني : الفلسفة التربوية العربية المقترحة لنظام التربية والتعليم
- 272 ..... في الأردن ( رؤية مستقبلية )

- 297 ..... المصادر والمراجع
- 318 ..... المؤلف في سطور



## تقديم

على الرغم من التراث الفكري و التربوي الكبير للأمة العربية الذي تركه الأجداد وتناقلته الأجيال حتى الوقت الحاضر، إلا أننا (بوصفنا أمة عربية) نعاني من حالة الاغتراب الفكري والتربوي، وضبابية الرؤية لدى المتكرين العرب، لذلك ظهرت في الوطن العربي فلسفات تربوية متعددة نتيجة للسيطرة الاستعمارية على أقطاره فضلاً عن الحركات التبشيرية التي كن وراءها الاستعمار بكل أشكاله العلمية و الخفية ومنها غسيل الدماغ الذي تعرض ويتعرض له اطلبة العرب الدارسون في أوروبا و أمريكا، تم الاعتماد عليهم في تنفيذ ما عجزت عنه كل الوسائل الاستعمارية المباشرة.

هذا التأثير بالفكر الأوروبي و الأمريكي أدى إلى تلاطم الأفكار حتى في لقطر الواحد. فالذين تأثروا بالفلسفة البرجماتية وبالأخص الذين درسوا في أمريكا على أيدي أساتذة الفلسفة البرجماتية (ديوي، كلياتريك وغيرهم) حاولوا تبني هذه الفلسفة وتطبيقها على المجتمع المصري مثلاً دون الالتفات إلى أن المجتمع الأمريكي يختلف عن المجتمع العربي المصري وبهذا الصدد يذكر زكي نجيب: 'منذ قرن ونصف الفرو كانت نقطة البداية هي الشرارة التي قدحت عند التقاء الثقافة العربية بالثقافة الأوروبية الحديثة، وعندئذ اضطرت صفوفنا القسمة مجموعات شتى كل منها يرى الخطأ فيما يراه الأخرى مسوياً، وهي محمّرة على لسان إلى يومنا هذا بعد ما يزيد على قرن ونصف، ونسب الفكر متخرف إلى جانب وتباين وهي متحاربة تباين الألوان في طيف الشمس'.

ونتيجة لتلك الظروف والأوضاع التي يعاني منها مثقفونا العرب والمؤسسات التربوية العربية افتقدا وجود فلسفة تربوية عربية لها أهداف واضحة، فضلاً عن الاختلاف في الأنظمة والنشريات والأهداف والاستراتيجيات ونسياسات التربية التي أدت إلى استبعاد فلسفات تربوية عربية وسرقية فلذت أصبح الأمن التربوي العربي مهدداً وقد يمتد هذا التهديد إلى المستقبل بعيد ما دامت التحرئة قائمة وما دام الجهد العربي في نشأت وتصنع وتمزق.

ونشير استراتيجية تطوير التربية العربية إلى أن الأمة العربية "تشهد نماذج متعددة آتية من الغزو الفكري ونشر مذاهب متعددة ذات طبيعة فلسفية في تفسير الوجود والمجتمع وفي تحديد مكانة الإنسان، وتناول مسائل المعرفة والأخلاق، وهي مذاهب مستمدة من الصراعات الحضارية التي يتميز بها هذا العصر، وبخاصة الصراع بين النظام الرأسمالي وبين الماركسية وقد تجد هذه المذاهب سبيلها إلى أذهان فئات كثيرة في الوطن العربي وخاصة بين الناشئين والشباب منهم نذرين يجدون هذه المذاهب ماثلة أمامهم محددة وجاهزة. وتشتد الحاجة إلى مثل هذه الفلسفة التربوية العربية المتميزة بالعمق الحضاري وتراثها الغني بالقيم الإنسانية من ناحية وبالواقف العقلانية في النظر إلى الوجود والإنسان وإلى المجتمع من ناحية أخرى.

واتفق معظم فلاسفة تربية العرب على مسألة عدم وضوح فلسفة تربوية عربية ويشير بركات " إلى أن غياب فلسفة تربوية عربية أصيلة أدى إلى استيراد فلسفات تربوية أجنبية غير ملائمة لتراثنا العربي وحاضرنا ومستقبلنا باستثناء بعض رواد النهضة العربية كمحاولات فردية أمثال محمد عبده والطهطاوي وإسماعيل القبنني وساطع الحصري " .

يشير نوفس " إلى أن الوطن العربي يعاني من تبعية فكرية للغرب لا تتضح في مجال كما برز في ميدان الفكر التربوي . وأنه لا يكاد يوجد فكر تربوي أصيل ، بل توجد آراء ونظريات تربوية غربية نقلت من أوطانها الأصلية وغرست في البلدان العربية " .

ويشير السرح " إلى أن الفكر التربوي العربي هو استجابة للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للبلدان الأوروبية والأمريكية وأداة لتحقيق أهدافها . إن هذا الفكر الأوروبي

يتقاطع مع حاجات النهضة العربية و الفلسفة التربوية العربية بعدها جزءاً لا يتجزأ من الفلسفة السياسية المتمثلة بالأيديولوجية العربية الثورية و السياسة التعليمية هي تجسيد لها ' .

وعلى الرغم من هذا التباعد الفكري و العقائدي بين الفكر الغربي و الفكر العربي فإننا نلاحظ أن كثيراً من مفكرينا العرب قد تأثروا بالفكر الأوروبي من أمثال سلامة موسى أنذي قال : " أنه عليّ أن نخرج من اسيا و أن نحلق بأوروبا فإنني كلما زادت معرفتي بالشرق رادت كراهيتي له و شعوري بأنه غريب عني ، وكلما زادت معرفتي بأوروبا راد حبي له و نعلقي بها ، وزاد شعوري بأنها مني وأنا منها ، وهذا هو مذهبي الذي أعمل له طوًن حيثي سراً و جهراً فأنا كافر بالشرق مؤمن بالغرب ' .

وفي هذا الاستعراض لواقعنا وواقع بعض مفكري العرب ومدى تأثرهم بالفلسفات الأوروبية وغياب فلسفة تربوية عربية تبرز بوضوح الحاجة إلى فلسفة تربوية عربية نابغة من واقعنا التعليمي و من حاجات مجتمعنا العربي معبرة عن قيم عربية أصيلة و مساعدة على حل جميع مشاكل مجتمعنا العربي و بناء جيل عربي مؤمن بدينه و عقيدته و أصالته و تطويره .

حيث إن واقعنا التعليمي في حاجة أكثر من أي وقت مضى لتبني فلسفة تربوية عربية من خلال الاتفاق على إطار مرجعي لفلسفة التربية يساعد على الاتفاق في خلق لغة عربية واحدة من الحوار تجعل منه أداة بناء لا معول هدم .

وجاء هذا الكتاب بعنوان (فلسفة التربية) للمؤلف الدكتور عبد الكريم اليماني لشعوره بضرورة توحيد الأفكار التربوية العربية المبعثرة بكتابه الموسوم أعلاه .

اللهم وفقه إلى ما فيه الخير ، انك سميع مجيب الدعاء

الأستاذ الدكتور

ماهر إسماعيل الجعفري

أستاذ فلسفة التربية في جامعة بغداد



## مقدمة

إن التربية الصالحة تسهم في مجالات نمو الفرد كافة ، وتسهم في نموه الجسمي بنوعيه التكويني والوظيفي ، وفي مجال النمو العقلي وفي مجال النمو النفسي ، وفي مجال النمو الروحي والخلقي ، وفي مجال النمو الاجتماعي . وتسهم في تنمية المجتمع اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وروحيا وسياسيا ايضا .

اهتم المربون العرب بالتربية بوصفها أداة لغرس القيم الروحية والخلقية لتعزيز بناء الشخصية العربية لتتمكن من التعامل مع الفكر والحرية والحوار الحضري بين الثقافات الإنسانية . زيادة على أنها تنمي القدرات والمهارات والاتجاهات الصحيحة التي تسهم في بناء الإنسان العربي الجديد ، وتؤكد قيم العمل الجماعي ونكران الذات وتأكيد روح الفريق الواحد . ومن هنا لابد للفلسفة التربوية أن تعنى بتكوين جيل يدرك روح العصر وقيمه الحضارية ، ويؤلف بينها وبين الحاجات الراهنة للمرحلة التاريخية التي تمر بها أمتها ، ويتفاعل تفاعلا واعيا عميقا . وتعد فلسفة التربية موجهاً للتربية وتضبط إيقاعها ، وتحدد المناسب منها والصالح وتحقق شمولها واتساقها .

ان بعض التجديدات المتصلة بالتربية قد يكون ملائما علميا وغير ملائم مجتمعا . . فنظريات علم النفس او الاقتصاد مثلا ، تزداد ثراء وتعقيدا كل يوم ، ولا يمكن السماح بتطبيقها في ميدان التربية من غير فحص وبحث واختيار واختبار . إن الذي يقوم بمهمة لفحص ولبحث والاختيار والاختبار هو فلسفة التربية السائدة في المجتمع والمنسطرة عليه ، فهي تعطي اشارة التحرك مثلها في ذلك مثل ( شرطي المرور ) الذي يسمح بالمرور في هذا الاتجاه أو ذاك . فالفلسفة يجب ان تعمل على توضيح الأفكار وتحديثها بكل دقة ولا تطلت تلك الأفكار معتمدة ومبهمه .

ولعل احظر ما بصيب المجتمعات النامية ، ومنها مجتمعا نغربي بطبيعة الحال ، هو أنها نفتح هذه اسطرة المرحدة والبصيرة ، لأنها في محاولتها لتجاوز ما تعانيه من تحلف ترو بصورها إلى المجتمعات المتقدمة لتستعير منها لفكر والفلسفة كما استعارت منها التكنولوجيا ، وفانها أن الفكر والفلسفة نتاحان حصان للمجتمع يحمل فيمه واتجاهاته ويستهدف آمال وصمومات تعبر عن حصانصه ووزاعه ، ففلسفة التربية هي تطبيق لنظرة الفلسفية والطريقة لفلسفية في ميدان الخبرة الانسانية الذي نسميه تربية ، وهي تتضمن البحث عن مفاهيم توجد لاتسق بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية التعليمية من خطة متكاملة شاملة ، وتتضمن أيضا توضيح المعاني التي تقوم عليها التغيرات التربوية ، وتبين لفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية وتعرضها مع علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الانساني .

ويهدف المؤلف من وراء وضع هذا الكتاب الى تزويد القارئ اعربي بالمعلومات لاساسية عن لتربية والفلسفة التربوية والفلسفات التي تنبثق منها الاهداف التربوية وهمية لتربية بجمع جوانبها وتعميق الفهم الفلسفي التربوي لدى القارئ وتوسيع مداركه وازافة معرفة فلسفية تربوية الى مخزونه المعرفي ليكون مرجعا اساسي له في هذا المجال ، ومرجعاً حقيق لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية ولطلبة تخصص لتربية في الدراسات العليا وكليات التربية والجامعات العربية والعاممين في مجال التربية والتعليم والمهتمين في المجال افلسفة التربية .

ويضم هذا الكتاب خمسة فصول وستة عشر مبحثا : التربية ، منظور عام ، الأسس التاريخية للتربية ، تعريف الفلسفة التربوية ، مدخل للفلسفة التربوية ، أهمية التربية وعلاقة التربية بالعلوم الأخرى ، عرض ونقد انفسفات التربية القديمة والحديثة ، الفلسفة المثالية ، الفلسفة الواقعية ، الفلسفة الطبيعية ، الفلسفة البرجماتية ، الفلسفة الوجودية ، لفلسفة لوضعية المنطقية ، فلسفة التربية العربية لإسلامية في ضوء القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ، نماذج من السلف الصالح ، أو حيشة الغزالي ، ابر رشد ، نماذج من لنفسفات 'تربوية لعربية المعاصرة المتترحة ، ساطع الحصري ، ركي مجيب محمود ، عبد لغنى البوري وعبد عبي عبود ، محمد فاضل جمالي ، لطفي احمد بركات ، عبد الله عبدالجبار ، ماهر



الجعفري وكفاح العسكري ، اوجه التشابه والاختلاف بين الفلسفات التربوية العربية ، فلسفة نظام التعليم في الأردن ، نموذج من الفلسفات التربوية العربية ، الفلسفة التربوية العربية المقترحة في نظام التربية والتعليم في الأردن .

وأتمنى من الله عز وجل أن أكون قد قدمت جهدي المتواضع في هذا الكتاب وأسهمت في دعم المكتبة العربية ودعم أدبيات التربية المتوفرة في اللغة العربية .  
والله ولي التوفيق .

**الدكتور عبد الكريم علي سعيد اليماني**

**دكتوراه في أصول التربية تخصص الفلسفة التربوية**



## الفصل الأول

# مدخل إلى فلسفة التربية

المبحث الأول: مدخل عام.

المبحث الثاني: أهمية الفلسفة التربوية والحاجة إليها.

المبحث الثالث: أهمية التربية في الأردن كنموذج.

المبحث الرابع: ماهية فلسفة التربية والنظام التربوي.



## المبحث الأول

### مدخل عام

كانت التربية على مر العصور ولا تزال حاجة اجتماعية وإنسانية، وهي في الوقت نفسه وسيلة مهمة في تحقيق تماسك المجتمع ممارستها مؤسساته المرجعية .

فالتربية هي الوسيلة والأسلوب الاجتماعي الذي يكتسب به الأفراد طرائق حياة وقيم المجتمع الذي يعيشون فيه واتجاهاته وذلك بوصفها أداة رئيسة يعتمد عليها في التعبير . وفي استخدام التقدم الذي ينشده (261 : 80) .

وأشرت استراتيجية تطوير التربية الى غياب فلسفة التربية العربية ' فلا ينشأ فكر تربوي متميز لأمة تريد أن تبني بناءً خاصاً بها ، فلا عجب أن ينشأ كثير من الفراغ في ميدان الاجتماع وفي ميدان التربية بسبب غياب فلسفة التربية لما يترتب عليه الكثير من الحيرة والقلق والبلبله " .

وتوصلت الاستراتيجية المذكورة إلى " ان التمحيص الدقيق للسياسات التربوية نكل قطر عربي على افراد يكشف عن نقص هنا وهناك ، سواء في الشمول او التكامل ، أو لدقة والوضوح ، ولاسيم تلك الجوابب الصمنية غير المدونة التي تستشف من الممارسة ، فلا تتمش في القرارات الصريحة وفضلا عن ذلك فإن ما تستدعيه أية سياسة تربوية أو غير تربوية على مستوى رفيع من السلطة ذات السيادة والدولة من حاجة الى التعديل بين حين وآخر بحكم تبدل الظروف والأحوال وتجديد دواعيها الى الحركة والعمل يتطلب مراجعة دورية لسياسات التربية " (245: 85: 255) .

" وددى مفكرون وساسيون وتربويون بان تقوم الأنظمة التربويه 'العربية بمر حجة شامده تحسن عناصر لعمية التربية وفهمها' . والاحابة عن الاسئلة المتعلقة بها " ( 300 : 13 14 ، .

ولقد أشار الكثير من التربويين في كتاباتهم الفلسفية التربوية العربية إلى ذلك، ومنهم:

1- بركات الذي أشار إلى أن "غياب فلسفة تربوية عربية أصيلة أدى إلى استيراد فلسفات تربوية أجنبية غير ملائمة لثقافتنا العربية وحاضرنا ومستقبلنا" (83:245).

2- وإشار بوفل إلى "أن الوطن العربي يعاني من تبعية فكرية للغرب لا تتصح في مجال كما تبرر في ميدان الفكر التربوي، وأنه لا يكاد يوجد فكر تربوي أصيل، بل يوجد آراء ونظريات تربوية عربية نقلت من أوطانها الأصلية، وغرست في البلاد العربية" (15:286).

3- وأكد فرح "أن الفكر الغربي هو استجابة للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للبلدان الأوروبية والأمريكية واداة لتحقيق أهدافها" في حين أن هناك غياباً للفلسفة التربوية العربية (87:123).

4- وعبد الدائم الذي يرى بأن الحاجة إلى فلسفة تربوية ليس لوجود أزمة الحياة في الوطن العربي فقط، بل الحاجة إلى التطلع إلى مستقبل جديد فيقول بهذا الصدد: "التطلع إلى مستقبل جديد سبب آخر من أسباب اهتمام المربين العرب بفلسفة التربية" (19: 226).

5- وعفيفي الذي أشار إلى "حاجتنا لفلسفة تربوية عربية هادفة تساعد على بناء البرامج التربوية" (219: 260).

6- والجعفري الذي أكد غياب انفسفة التربية العربية إذ يقول: "وكرر فعل لتلك الظروف والأوضاع التي يعاني منها مثقفونا العرب والمؤسسات التربوية العربية، افتقدنا وجود فلسفة تربوية عربية لها أهداف تربوية واضحة، فضلاً عن استيراد فلسفات غربية وشرقية نتيجة لذلك أصبح الأمن التربوي العربي مهدد، وقد يمتد هذا التهديد إلى المستقبل البعيد مادامت التجزئة قائمة، وما دام الجهد العربي في تشتت وتصدع وتحزق" (5: 246).

وعنى صعيد الطام التربوي الأردني "ما زالت التربية تعاني من الارتباك في تحديد فلسفتها ومبادئها وأهدافها بسبب الصراع بين المدارس الفكرية المختلفة" (327: 72).

وأشهر جلالته المغفور له الملك الحسين رحمه الله في الخطاب الذي ألقاه في حفل تخريج الفوج الثالث عشر من طلبة الجامعة الأردنية في 20 حزيران 1978م إلى إعادة النظر في فلسفة التربيـة و تنعيم يد قال : " إن من الضروري إعادة النظر في فلسفة التعليم وسياساته وأساليبه والتركيز على شباب والمستقبل ، ورعاية أجيالنا الصاعدة : روحا ، وعقلا وخلفا . وجسد بما يستحق لتكون بمستوى التحديات التي تواجهها الأمة " .

وأكد جلالته كذلك أهمية التربية الخلقية والوطنية التي تنبثق من فلسفة التربية في كتب التكليف السامي لدولة المرحوم عبد الحميد شرف بتاريخ 19/12/1979 فيقول : " تهئية الأجيال بتربية خلقية ووطنية عالية هو بالتخصيص من أجل الواجبات والتركيز خاصة على متطلبات النهضة في وطننا واحتياجاته ، لتهيئة شباب الوطن بما يمكنهم من أداء دورهم على اكمل وجه ، يتطلب إعادة النظر في فلسفة التعليم وسياساته وأساليبه والتركيز على الشباب والمستقبل " ( 234 : 49 ، 65 ) .

لذلك عقدت المؤتمرات التربوية للدعوة إلى التحديث والتطوير في الفلسفة التربوية وسياساتها وأهدافها ، ففي مؤتمر العملية التربوية في مجتمع أردني متطور ، " برزت الدعوة إلى برنامج إصلاحي عميق للمناهج والمعلم المؤهل وتكوين الإنسان المؤهل الواعي كهدف للتربية " ( 122 : 21 ) .

وعقد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام 1987م ، إذ دعا إلى إيجاد أنماط متطورة في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم بما يضمن إعداد المعلم أكاديميا ومسلكي أكثر عمقا ورتباطا بالحاجة المهنية للمعلم ( 346 : 27 ) .

وقد جاءت دراسات متعددة لتؤكد غياب الفلسفة التربوية في الأردن ومنهج دراسة العمري الميدانية ، إذ وُجد أن نسبة المعلمين والمعلمات الذين لم تتوفر لديهم رؤية عن فلسفة تربوية معينة قد بلغ ( 55.8 % ) ، ونشئت باقي العينة على عدد من فلسفات تربوية ( 119 : 14 )

ولذلك صدر قانون جديد للتربية والتعليم برقم (3) لسنة 1994م حدد الفلسفة التربوية في الأردن ومرتكزاتها الفكرية والوطنية والقومية والإنسانية والاجتماعية ، و حدد الأهداف العامة للتربية ، وحدد مبادئ السياسات التربوية ( 345 : 6 ) .

الأهداف العامة للنظام التربوي في الأردن (المادة 4) نجد أن الفقرات التي عددها (18) فقره هي بحقيقة، إجراءات لتطبيق الأهداف، فقد غابت عن النص وبذلك تداخلت بسبها وبين السببية التربوية، وعلى سبيل الذكر لا الخصر، نصت الفقرة (أ) على "استخدام السبعة العربية في تعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين بيسر وسهولة" (9: 345) في حين نصت لفقرة (ب) على "الاستيعاب الواعي للحقائق والمفاهيم والعلاقات بنصها بالبيئة الطبيعية والجغرافية والسكانية والاجتماعية والثقافية محليا وعالميا واستخدامها بفدعية في الحياة العامة" (9: 345). أما الفقرة (ص) وهي آخر فقرة فقد نصت على "الكيف لشخصي واكتساب قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي ونمذجها في التعامل مع الآخرين ومتغيرات الحياة" (10: 345). ونجد في هذه الفقرات عدم تفريق بين لأهداف العامة وخاصة ولسبوكية مع غياب سلم الأهداف التربوية وخلط مع السياسة التربوية.

وقد كد الت (٥) وزير التربية والتعليم ووزير التعليم العالي السابق وجود خلل كبير في السياسات التربوية، إذ يقول: ' لقد واكب التعليم في الأردن التطور، ولكن نتيجة لعمول كثيرة سياسية واقتصادية واجتماعية لم تكن هذه المواكبة تتناسب مع المتطلبات لوجود خلل كبير في سياسات التعليم وفي التخطيط لها. إن لتعليم كما تعلمون ثلاثة أبعاد: بعد يتعلق بفلسفته، وآخر سياسته، وثالث بالجانب الفني منه. وقد حدد قانون التربية والتعليم فلسفة لتعليم في الأردن في عدد من المبادئ التي يقوم عليها التعليم، وحدد الأهداف التي تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيقها، إلا أن هذه الفلسفة وتلك المبادئ لم تترجم ترجمة حقيقية في الواقع العملي كما هو موجود حتى الآن. وإن مؤسساتنا التربوية غير ناجحة بدرجة نرضى عنها في إعداد الطالب على وفق الإطار الفلسفي الذي حدده القانون. أما حول لبعد الفني الذي تربط به نوعية التعليم فيجب أن نعترف بانها ليست النوعية التي نتمنى " (11-1: 342).

ويشير عبيدات والرشدان إلى غياب الفلسفة التربوية العربية في النظام التربوي الاردني إذ قالوا "وردا استعرضنا فلسفة التربية في الأردن فإننا في الواقع لا نجد فلسفة بمعنى مفهوم الفلسفة وإنما مبادئ وقواعد وقوانين تقوم مقام الفلسفة" (180: 40).

١٤٠٠ د. سعد بن دكتوراه فلسفة التربية من الولايات المتحدة عام 1963، أهم أعماله عضو هيئة تدريس في الجامعة الأردنية، مدير عام، معتمد أكاديمية، ثم وزير للمواصلات، ووزير الإعلام، ووزير للتربية والتعليم، مدير للتعليم العالي، مدير للتعليم، مدير للتعليم العالي، عضو في مجلس الأعدان.



فمعاده النظام التربوي في الأردن من غياب الفلسفة التربوية الواضحة هي جزء من معادة الأنظمة التربوية في الوطن العربي ، حيث نجد ان التعليم العالي في الوطن العربي يعاني من غياب فلسفة تربوية واضحة ، أو بمعنى أدق فقدان المؤسسة التي تتمتع بالرؤية الواضحة للفلسفة التربوية .

"إن صراع الفلسفات التربوية في الجامعات العربية خاضع للسلطة السياسية والإدارية ، وقد برزت الشكوى من عملية التقليد للجامعات الأوروبية والأمريكية . فقد أكد المؤتمر التربوي السادس لاتحاد التربويين العرب المنعقد في بغداد لشهر آب 1997م أن هناك حاجة ملحة لإيجاد لفظة التربوية للتعليم في العالم العربي " ( 330 : 4 ) .

وهذا التقويم للمشكلة يفسح المجال للتطبيقات التربوية واقتراح وسائل الإصلاح في النظام التعليمي ، لأن الفلسفة تمد المجتمع بالقوة لكي يتصرف بحكمة ، والعمل على تحقيق الأهداف بالملاحظة والتفكير ، للقضاء على التخلف في بعض المجالات ولا سيما التخلف في مجال التعليم ، لأنه مازال متخلفاً عن مواكبة الفكر التربوي الحديث . لذا تكمن مشكلة البحث في غياب الرؤية الفلسفية الواضحة للتربية في الأردن من ناحية ، والخلط بين التربية والتعليم من ناحية أخرى . ولذا تظل المشكلة قائمة لغياب النص الواضح الذي يحدد بالضبط ماهية التربية ويحدد بالضبط فلسفتها . وبهذا تبرز الحاجة الى فلسفة تربوية عربية نابعة من واقع التعليم ومن حاجات مجتمعنا العربي ، معبرة عن قيم أصيلة ، ومساعدة على حل جميع مشكلات مجتمعنا العربي ، وبناء جيل عربي مؤمن بدينه وعقيدته وعقربيته وأصالته ماضيه وتطور حاضره .

ويأمل المؤلف ان تكون هذه الدراسة مؤشراً في تحديد جواب مختلفة من المشكلة للوصول الى مقترح يلبي الحاجة الحقيقية الى وجود فلسفة تربوية عربية للنظام التربوي الأردني ، ولا سيما مجتمعنا العربي الذي أدرك بان هناك حاجة ماسة وملحة من خلال مسوعات وطنية بحثية الى وضع فلسفة تربوية عربية تلائم واقعها الاجتماعي ، وتستق منه ومن تربيتها ، تعكس صدق حاجته ومطالبه وأمانه وميوله ومشكلاته وطموحاته الحالية والمستقبلية ، تهدف تنمية الوطن والمواطن تنمية ذاتية وداخلية .

## المبحث الثاني

### أهمية الفلسفة التربوية والحاجة إليها

التربية نشاط اجتماعي شامل مهمته إعداد الإنسان الذي يعيش في عالم متطور . بتغير تغيراً سريعاً ، وتكتسب معانيها الحقيقية من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ، لأنها وسيلة المجتمع لتأمين استمراره وتطوره . وبهذا تعكس التغيرات والتطورات التي يمر بها المجتمع وفلسفته " تكوين إنسان جديد ويرتبط بتراث الماضي للجماعة الإنسانية فهي عملية مستمرة في تكوين الخبرات " ( 261 : 80 ) .

إنّ لتربية تعكس فلسفة المجتمع وطبيعة ثقافته ، وتختلف من مجتمع إلى آخر لاختلاف طبيعته و تراثه وامتداده الحضاري ومراحل تطوره وخضوعه لتطورات المجتمع تقدمه أو تخلفه . لأن التربية عملية قصدية توجه من طريقها نحو الأفراد الإنسانيين ، فإن الفلسفة التربوية هي " تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفتين في ميدان الخبرة المسماة التربية ، وهي تتضمن البحث عن المفاهيم التي تستق بين المظاهر المختلفة للتربية في خطة شاملة ، وتوضيح المصطلحات التربوية ، وعرض المبادئ أو الفروض الأساسية التي تقوم عليها التعبيرات الخاصة بالتربية ، والكشف عن التصنيفات التي تربط بين التربية وبين ميادين الاهتمام الإنساني الأخرى " ( 239 : 37-38 ) .

ويرى مرسى أن فلسفة التربية " تقوم باختيار المنطق في مفاهيمنا وكفاءته في مجابهة الحقائق التي تشد تفسيرها ، وهي تفضح التناقضات الموجودة بين نظريتنا وتوجه لأنظارنا إلى مجموعة لنظريات الدافقة التي تبقى بعد إزالة التناقضات ، وهي تدرس الانتشار الكبير الهائل لمفاهيم التربية المتخصصة وفوق كل هذا تجتهد في توضيح العدد الذي لا حصر له من المعاني المختلفة التي تناط بتلك المصطلحات ، التي أسرف في استخدامها مثل : الحرية ، والتوافق ، والنمو ، والخبرة ، والاهتمام ، والنضج " ( 284 : 38 ) .

وتنبثق فلسفة التربية من فلسفة المجتمع إذ إن الأفكار والمعتقدات والقيم المتعارف عليها اجتماعيا وأساليب العمل وغيرها مما يميز خصائص أو طريقة الحياة في المجتمع ويقدم منبعاً ومصدراً رئيساً للفلسفة التربوية وللأهداف التربوية .

وقد اهتم المربون العرب بالتربية بوصفها أداة لغرس القيم الروحية والخلقية لتعزيز بناء الشخصية العربية لتمكين من التعامل مع الفكر والحرية والحوار الحضاري بين الثقافات الإنسانية . زيدة على أنها تنمي القدرات والمهارات والاتجاهات الصحيحة التي تسهم في بناء الإنسان العربي الجديد، وتؤكد قيم العمل الجماعي ونكران الذات وتأكيد روح الفريق الواحد . ومن هنا لابد للفلسفة التربوية أن تعنى بتكوين جيل يدرك روح العصر وقيمه الحضارية ، ويؤلف بينها وبين الحاجات الراهنة للمرحلة التاريخية التي تمر بها أمت ، ويتدخل تدعلاً واعياً عميقاً .

ونعل أخطر ما يصيب المجتمعات النامية ، ومنها مجتمعنا العربي بطبيعة الحال ، هو أنها تفتقد هذه النظرة الموحدة والبصيرة ، لأنها في محاولتها لتجاوز ما تعانيه من تخلف ترنو ببصرها إلى المجتمعات المتقدمة لتستعير منها الفكر والفلسفة كذا استعارت منها التكنولوجيا . وفاتها أن الفكر والفلسفة نتاجان خاصان للمجتمع يحمل قيمه واتجاهاته ويستهدف آمال وطموحات تعبر عن خصائصه ونوازع ( 178 : 1 ) .

وظهرت لتربية مع ظهور الإنسان على وجه الأرض ، وشعوره بكيانه بوصفه فرداً في جماعة من الجماعات كالأسرة أو القبيلة ، وكان تفاعل الإنسان مستمراً مع بيئته التي أصبحت مدرسته الأولى ، إذ ينهل منها المعرفة ، ويتعلم مهامه ويمارسها . وهذا التفاعل استمر بينه وبين بيئته هو ما نسميه ( التربية ) التي هي الحياة نفسها . وللتربية أصول تستند إليها في المدة وانتفاعات ، التجديد والطموحات . وفيما يتعلق بأصول التربية يمكن بلورتها في سبعة من الأصول الآتية :-

1 - لأصول لتاريخية التي تزودها بتائج خبرة الماصي بقوانبه ولوائحه وقيمه وحدوده ( 113 : 9 ) .

2 - الأصول الاجتماعية : التي تزودها بالإطار الثقافي الذي تنطلق منه وتتحرك فيه .  
للتقافة وانتقاء منها ، وتطوير لها ( 178 : 199 ) .

3- الأصول لسياسية: تزودها بالإطار العقائدي (الايولوجي) الذي تنطلق منه وصولاً إلى أهداف مرصودة وخطط موضوعة.

4- الأصول الاقتصادية: تزودها بالإمكانات البشرية والمالية، والمادية والتجهيزية لحاكمة مواردها المتحركة في ميزانياتها.

5- الأصول الإدارية: تزودها بالتنظيمات والقوانين، واللوائح والقواعد الموجهة لعملها الراسمة لمساره (259 : 80-81).

6- الأصول النفسية: تزودها بطبيعة المتعلم والمعلم وأفضل الأساليب، والأداء وممارسة والتحصيل والتقييم، والقياس والتوجيه.

7- الأصول الفلسفية: تزودها بالقدرة على اختيار الأصلح وتوجيه النظم وضبط الإيقاع وتوجيه الأصول السابقة (113 : 9).

وتبرز أهمية التربية أيضاً في تنمية الفرد والمجتمع بأنها أصبحت اليوم من الحقائق المسلم بها بين مربين والاجتماعيين والاقتصاديين والسياسيين، فأصبحت نظرة هؤلاء جميعاً إلى ما يصرف على التربية والتعليم على أنه من الاستثمار لتنمية الموارد البشرية الذي لا يقل في قيمته عن الاستثمارات في تنمية الموارد الطبيعية. إن التربية الصالحة تسهم في مجالات نمو الفرد كفة، وتسهم في نموه الجسمي بنوعيه التكويني والوظيفي، وفي مجال النمو العقلي وفي مجال النمو النفسي، وفي مجال النمو الروحي والخلقي، وفي مجال النمو الاجتماعي. وتسهم في تنمية المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وروحياً وسياسياً أيضاً (230 : 17-19).

إن تلك العلاقات والروابط في الكون والإنسان والحياة تشمل التربية بكل مراحلها ومستوياتها، لأنها تعاني من الزيادة المضطردة في السكان المنخرطة في لتعليم، مما يولد الحاجة إلى انتعير في أنواع الخدمات التعليمية من حيث الكم والكيف، وتحديد أماكنها، والتركيز المستمر على التغيرات في العلاقات الاجتماعية نتيجة للتغير في الأوضاع الأخرى، لأن عالمنا يمر بمرحلة تغير ثقافي سريع أصبح له أثر كبير في حياتنا، لدرجة أننا نتصور المجتمع الذي نعش فيه ما هو إلا نموذج من المشكلات، ويرى بعض علماء التربية وفلاسفتها المعاصرين أن التربية هدف رئيس لنمو الإنسان في النواحي العقلية والجسمية والروحية والاجتماعية جميعاً، ومنهم من يقول بأن الإنسان ينمو سلوكه ويتطور على أثر ما يتكون عنده من معرفة وخبرات تراكم وتزداد خبراته بقدر ما يمر به من ظروف ومواقف مكتسب منها

خبرات نأثر وتؤثر في سلوكياته في المواقف الجديدة . وفي حقيقة أن تتابع الخبرات يمكنه أن ينمي مدارك لتعلم ، ويجعل سلوكه اقرب إلى التعايش مع المجتمع والحصارة ومحترعتها وظروف الحياة ومتطلباتها (187 : 159) .

وتعد فلسفة التربية موجهاً للتربية وتضبط إيقاعها ، وتحدد المناسب منها و لصالح وتحقق شمولها واتساقها .

ر بعض التجديدات المتصلة بالتربية قد يكون ملائماً علمياً وغير ملائم مجتمعيًا . . . فنظريات علم النفس او الاقتصاد مثلاً ، تزداد ثراء وتعقيداً كل يوم ، ولا يمكن السماح بتطبيقها في ميدان لتربية من غير فحص وبحث واختيار واختبار . إن الذي يقوم بمهمة لفحص والبحث والاختيار والاختبار هو فلسفة التربية السائدة في المجتمع والمسيطرة عليها ، فهي تعطي اشارة التحرك مثلها في ذلك مثل ( شرطي المرور ) الذي يسمح بالمرور في هذا الاتجاه أو ذلك ( 178 : 8 ) .

فلفلسفة يحب ان تعمل على توضيح الأفكار وتحديد ما بكل دقة وإلا ظلت تلك الأفكار معتمة ومبهمه ( 228 : 231 ) .

ولأهمية الفلسفة والتربية فان العلاقة بينهما وبين الإنسان علاقة مباشرة حتى يمكن القول ، انهم مظهران مختلفان لشيء واحد ، أحدهما يمثل فلسفة الحياة والآخر طريقة تنفيذ تلك الفلسفة في شؤون الواقع المعاش الذي يعد فيه الإنسان الشغل الشاغل في هذا الكون . والمتصفح لكتب تاريخ التربية لا يجد الحركات التربوية الا وليدة المذهب والأفكار الفلسفية ، وان رجال التربية هم رجال الفلسفة ( 170 : 15-16 ) .

وبهذا تتضح أهمية الكتاب والحاجة اليه من خلال سعي المؤلف وأمله في الوصول الى فلسفة تربوية واضحة المعالم للنظام التربوي الأردني تضم الآراء الفلسفية التي تخدم التعليم ، لكي توزن الأمور بميران صحيح إضافة إلى التحليل والتطبيق السليم حتى نصل الى نتيجة يمكن أن نطمح اليها من اجل مستقبل التربية والتعليم في الأردن .

وعليه تصبح فلسفة التربية قوة ضبط اجتماعي قوية حينما تتخذ من نفسها وسيلة للتفكير الحر السليم ، فيتعلم الناس كيف يفكرون وكيف يتصرفون وكيف يواحدون مسكلاهم في المستقبل ( 290 : 11 ) .

### المبحث الثالث

## أهمية التربية في الأردن كأنموذج

ولأهمية التربية والتعليم في الأردن أصدرت التشريعات التربوية وفواعد التأسيس منذ ان تحولت الأردن إلى إمارة عام 1921م سميت ((إمارة شرق الأردن)) عمل فيها المتخصصون على وضع القواعد والأسس العامة لإقامة المؤسسات التربوية الحديثة، وتشكيل هيكلها، وإصدار التشريعات والقوانين المنظمة لعملها، وان فاتحة التشريعات التربوية هو قانون التربية والتعليم - رغم اختلاف مسمياته - بوصفه المصدر الأول للتشريعات التربوية، فهو الذي يحدد أهداف المؤسسة التربوية وعيائتها وسياساتها وسبل تحقيقها. ويرسم هيكلتها، والمراكز القانونية للقائمين عليها، ويبين مسارات التعليم وأنواعه، ويتعرض لإنشاء المؤسسات لتعليمية الحكومية والخاصة، وكيفية إدارتها وضبطها. وفيما يلي نقدم نظرة موجزة لمجموعة التشريعات والقوانين التي مر بها النظام التربوي في الأردن منذ تأسيس إمارة شرق الأردن حتى عام 1994 (180 : 7).

لقد ورث الأردن قوانينه وأنظمتها من الإمبراطورية العثمانية، وبقيت هذه القوانين والانظمة سائدة حتى عام 1939م، عندما استبدلت بأنظمتها نظاماً تربوياً جديداً بموجب نظام التعميم رقم (1) لعام 1939، فأصبحت إدارة الخدمات التربوية تسير بحسب معرفة موظفي المكتب الرئيس في العاصمة عمان، بما في ذلك تفتيش المدارس وتشكيل لجان التربية. واحتير المرشحون للبعثات التعليمية الذي أصبح من اختصاص لجنة من المفتشين. يرأسها وزير المعارف (158 : 50).

وفي عام 1939م صدر نظام المعارف رقم (1) المشور بعدد الجريدة الرسمية للإمارة رقم (632) نصدر بتاريخ 16/1/1939م، وقد جاء مقتضياً موجراً في إحدى عشرة مادة إلا انه كان محي بالعرض. وتحقيق المقصود آنذاك، وقد عني بتنظيم إدارة المعارف وتقسيم الإمارة على ثلاث مناطق تعليمية على النحو الآتي :

1- منطقة معارف عجلون- وتشمل لواء عجلون.

2- منطقة معارف البلقاء- وتشمل لواء البلقاء.

3- منطقة معارف الكرك ومعان- وتشمل لوائي الكرك ومعان (72 : 90).

ثم صدر لنظام رقم (2) لسنة 1939 الذي اقر بجلسة المجلس التنفيذي للاماره لمعقد بتاريخ 1938 / 12 / 26 ، وقد تناول في مواده تنظيم وزارة المعارف ، وتقسيم المدارس ، وعي بالبحوث المسلكية التي تسير عليها المدارس ، وشروط القبول فيها ، وكيفية استصدار الشهادات . وفي مطلع عام 1945م صدر نظام رقم (1) لسنة 1945 الذي اخص بالمدارس الخاصة ، من حيث الإنشاء ومتطلبات الترخيص ، وارتباطها بوزارة المعارف . وخضوعها للإشراف الحكومي ، والمواصفات المطلوبة في أبنيتها . وبقيت وزارة المعارف تستند في إدارة أعمالها وتنفيذها إلى أنظمة يصدرها المجلس التنفيذي ومجلس الوزراء (343 : 6) .

وفي عام 1955م جاء قانون المعارف رقم 20 لسنة 1955م مبوباً بشكل جيد ومقسم على فصول عي كل فصل منها بموضوع معين من المواضيع التي تقوم عليها المؤسسة التربوية . ونظراً للنقطة النوعية وما اقتضته طبيعة التطور لم يعد القانون رقم 20 لسنة 1955 يتلاءم ومتطلبات العمل التربوي ، ففي مطلع الستينيات صدر قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964م ليساير المستجدات ويواكب التطور في العملية التربوية . وقد نشر في عدد الجريدة الرسمية ذي العدد 1763 الصادرة بتاريخ 1964 / 5 / 26 متضمناً مئة وتسع عشرة مادة تناولت المواضيع كافة وبشكل مفصل ، وكان سنداً لمجموعة من الأنظمة والتعليمات لصادرة بموجبه التي لا يزال معظمها ساري المفعول رغم إلغاء القانون الذي صدرت بموجبه . ومع ذلك فقد أصبحت مواد هذا القانون تتصف بالجمود الذي لا يتفق وحاجات التطوير التربوي ، مما حدا بالقائمين على المؤسسة التربوية إلى اللجوء لإدخال تعديلات على نصوصه تلافي لجمود الذي يعترها (71 : 48) .

ومن ثم بدت الحاجة ملحة لاصدار قانون يتناول الأساسيات شئ ، من لإيجار بلا الخوض في التفاصيل تاركاً ذلك للأنظمة والتعليمات الأيسر صدوراً والأسهل تعديلاً أو بدلاً ، فصدر القانون رقم (3) لسنة 1994م ، وجاء في هذا القانون في المدين (4) و (6) . التربية ضرورة اجتماعية ، والتعليم حق للجميع كل وفق قابلياته وقدراته الذية (344 : 5) .

ولأهمية الفلسفة عقد في الأردن في حرم الجامعة الأردنية عدد من المؤتمرات كان لأول  
مها عام 1985م دليلاً على حضور الفلسفة العربية والحضور الفلسفي في الوطن العربي .  
وحضور الفلسفة بوصفها مادة تدريسية وحضور التفلسف بوصفه حاجة معرفية . ثم تلاه  
مؤتمر الثاني في عام 1988م . أما المؤتمر الثاني للفلسفة أو الفلاسفة العرب فلم تعد المسألة  
تدور حول لغة الفلسفة وهويتها وموضوعها فحسب ، بل صارت تدور حول الفلسفة العربية  
وروحها في عصرها ومعناها ، وحول منهجها وهدفها الأول ، ويمكن هنا القول إن تلك  
المؤتمرات هي نشاطات تدل على نشاط العقل وحول منهجها وهدفها الأول . وفي هذا يمكن  
القول إن تلك المؤتمرات هي نشاطات تدل على نشاط العقل العربي وتبرز أهمية الفلسفة  
بوصفها أسلوباً فكرياً عقلياً ( 341 : 7-8 ) .

لذا لم تكن التربية نظاماً قائماً بذاته يعمل في فراغ ، بل العكس هو من أكثر النظم المجتمعية  
ديناميكية مع غيره من أنظمة المجتمع ، إذ إنه من المعروف أن نظام التربية يشتق خصائصه  
وصفاته ومحتواه من المجتمع ( 76 : 35 ) .

إن وضوح الرؤيا كفيلاً بوضوح العمل التربوي في ضوء تحديد نوع المجتمع ونوع المواطن  
ونوع المدينة . وهذه كلها مناشط عظيمة وقيمة في فلسفة التربية . وبذلك تكون فلسفة التربية  
هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها  
وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها ، لاسيما الحقل التعليمي الذي  
تشكل فيه أهداف عملية تربوية مع إيجاد وسائل لتحقيق الأهداف ( 280 : 131 ) .

إن جوهر فلسفة التربية يكمن في تطبيق الفلسفة واستخدامها في الميدان التربوي مع وظيفة  
أخرى للفلسفة تتمثل في تعميق فهمها للعملية التعليمية ، فهي تبصر المربين والجهات ذات  
العلاقة بالصراعات التي تدور في المجتمع ، وهي معنية بدراسة الطبيعة الإنسانية إذ تعد جوهر  
العممية التربوية أيضاً مع سهمتها التي نجدها في اهتمامها بصياغة الأهداف التربوية لأي نظام  
تربوي وصدار الأحكام بشأنها مع مهمتها الكبرى المتمثلة في بناء النظرية التربوية . لذا إن  
روح الفلسفة هي روح البحث الحر ( 204 : 38 ) .

من هنا تتضح الأهمية الكبرى للفلسفة التربوية ، ويصبح التعليم لا عني عنه نهضة  
معلمين ليكونوا مواطنين مستنيرين قادرين على أن يضطلعوا بمسؤولياتهم فرديه



والاجتماعية في المجتمع الذي يعيشون فيه . والتربية والتعليم هما الأساس في تأهيل الأفراد لان يشقوا طريقهم إلى الحياة الافضل في الحاضر والمستقبل (215 : 57) .

والمؤلف الذي يعمل في وزارة التربية والتعليم في الأردن يهتم أن يكون هذا الكتاب مثيراً للتفكير واحواراً ليدرك جميع العاملين في جهاز وزارة التربية والتعليم في الأردن عظم المسؤولية المنقاة على عاتقهم ، وحجم المسؤولية التي يقومون بها في المراحل الدراسية المختلفة ، مما يجعلهم يعتزون بأنفسهم ، ويشمخون برؤوسهم عالياً بمهمة الأنبياء ورسولهم ، ويزرعون ثقة بنفسهم أبنائهم الطلبة . وهذه المسؤولية ، والروح تحتاحان الى وضوح الفلسفة التربوية العربية لكي تكون دستور عمل وخطة حياة تشمل كل من له علاقة بالجانب التربوي والحقل التعليمي في الأردن .

ومن هنا تتجلى أهمية هذا الكتاب (فلسفة التربية) فيما يأتي :

- 1- حاجة العرب إلى فلسفة تربوية عربية تعبر عن أصالة الأمة وحاضرها ومستقبلها .
- 2- أن وضوح أي فلسفة تربوية من شأنه توضيح الأهداف التربوية التي يعمل على تحقيقها العمليون في التربية من مخططين ومنظرين ، ومسؤولين إداريين ومدرسين وعاملين في هذا المجال التربوي .
- 3- فهم النظام التعليمي يعتمد اعتماداً كلياً على فهم الفلسفة التربوية لهذا النظام .
- 4- توضيح فكر العاملين في التربية من مدراء ومدرسين ومعلمين وطلاب حول المسائل والمعتقدات والمفاهيم والعروض والمسلمات التي لها علاقة وثيقة بالعمل التربوي .
- 5- أنه يغني المكتبة العربية بوصفها مرجعاً للباحثين في التربية والتعليم
- 6- أنه يفتح أبواب المنافسة للوصول إلى فلسفة تربوية عربية موحدة .

## المبحث الرابع

### ماهية فلسفة التربية والنظام التربوي

#### أولاً: ماهية الفلسفة :

ليس تمة تعريف للفلسفة متفق عليه، بل هناك تعاريف متعددة للفلسفة، إذ سلك كل فيلسوف اتجاهاً معياراً للفيلسوف الذي سبقه، حتى وإن اقترب بعضهما من بعض تحت لواء مدرسة أو اتجاه فلسفي، فهما لا يتفقان على تعريف واحد للفلسفة. ويرى يعزى السبب في ذلك إلى أن الحقيقة نسبية لا مطلقة، ومع ذلك فقد اتفقوا على أن ترجمة كلمة الفلسفة تعني (أم العلوم) و (حب الحكمة) من اشتقاق المصطلح اليوناني Sophia-Philo (فيلو-صوفيا) (354 : 77).

وهناك قائمة طويلة من التعاريف للفلسفة منذ عصر اليونان إلى يومنا هذا، وسنكتفي بأخذ بعض النماذج وهي :

#### أ. الفلسفة في العصور القديمة :

أفلاطون (347 ق.م) : الفلسفة هي محبة كل أنواع الحكمة (9:174).

#### ب. الفلسفة في العصر الإسلامي :

الكندي : إن الفلسفة هي الام التي يتوالد منها سائر العلوم وإن الحكمة هي استكمال النقل، هي اتشبه بالإله، والاله ليس لها جسم يتغذى، إذأ الفلسفة هي لامر الذي يمكن أن يجمع بين الاله والانسان، وذلك هو العلم. (56 : 77).

#### ج. الفلسفة من وجهة نظر الفلاسفة في العصر الحديث والمعاصر :

إن لفظ الفلسفة في العصور الحديثة يطلق على دراسة المبادئ الأولى التي نفسر معرفة منسبراً عقلياً كمفهوم العلوم وفلسفة الاخلاق، وفلسفة التاريخ وفلسفة الحقوق أو طبقاً على كل معرفته تامة التوحيد، بخلاف المعرفة العلمية المشتملة على توحيد عام، وامعرفة

اعامة التي لا توحيد فيها . ولذلك يصنف هربرت سبنسر (1903م) المعرفة وفق تصنيف الآتي (325 : 339) :

- 1 العلوم المجردة او علوم الصورة الجوفاء : وهي المنطق والرياضيات وفروعها .
- 2 العلوم لمجردة المشخصة او علوم الظواهر : وهي علم الميكانيكا والطبيعة والكيمياء
- 3 العلوم لمشخصة او علوم الموجودات : وهي علم الفلك وعلم طبقات الارض وعلم الحياة والاخلاق وعلم النفس وعلم الاجتماع .

وهكذا تمثل المعرفة في نظر سبنسر (مجال العلوم) كما يبدو في الفلسفة الواقعية التي هي عبارة عن جملة القوانين المشتركة بين جميع الفروع العلمية، إذ يمكن القول ان المعرفة العلمية عديمة الوحدة، والعلم معرفة ناقصة الوحدة، والفلسفة معرفة تمام التوحيد بفضل قانون التطور الذي هو اعم القوانين (293 : 341) .

فاذا دلت الفلسفة على دراسة العقل البشري من جهة ما هو متميز من موضوعات انقسمت على قسمين :

- 1- قسم يشمل البحث في اصل المعرفة وقيمتها، وفي مبادئ اليقين واسباب حدوث الاشياء، وهو ما يحاول كل فيلسوف ان يجيب به عن سؤالنا، ماذا يمكننا ان نعلم ؟
- 2- قسم يشمل البحث في قيمة العمل، وهو الاجابة عن سؤالنا . ماذا يجب ان نفعل؟ ولذلك عرفت الفلسفة بأنها "مجموعة المعلومات في عصر من العصور" (206 : 228) .
- 3- ويحاول البعض الآخر من الفلاسفة ان يعرف الفلسفة بأنها "المحاولات التي يبذلها الانسان عن طريق العقل وطريق التصفية ليصل بها إلى معرفة الله" (206 : 245) .

وعلى هذا فإن الفلسفة ترتبط بمختلف العلوم، وارتباطها الاساس بالانسيابات وعلوم الاجتماع لأنها ترتبط بالانسان اكثر، وبحياته ومشكلاته . واذا كان الفيلسوف في وقت من الاوقات قد تسم بأنه هو ذلك الشخص الذي يجلس في برج عاجي، ونفكر وتأمل لبفلسف في الامر يختلف في عصرنا الحالي، إذ أصبح الفيلسوف اكثر انتصاقاً بالارض

ومشكلات الحياة ومشكلات المجتمع ، لأن الفلسفة " جزء من الثقافة يتفاعل مع سائر اجزاء الثقافة ، تتأثر وتتأثر بدرجات متفاوتة في غيرها من القوى الأخرى الاقتصادية والسبسيه و لدينية والعلمية . وهي ليست مجرد تسجيل فكري او تصوير فربوغر في لظروف التفافية و. لمشكلات الاجتماعية والقلقل والهزات التي يتعرض لها المجتمع فهي تعكس هذه الاوضاع من زاوية معينة ، من زاوية مجموعة من القيم ، نفس الحاهات ومصالح معينة " ( 188 : 52 ) .

ويعرف المؤلف الفلسفة بأنها علم بحقائق الموجودات .

## ثانياً: ماهية التربية :

التربية : لغة هي التنمية ( 326 : 68 ) .

و " اشتقاق رب ، ربي ، من اصل واحد ، فالله سبحانه وتعالى هو المربي الأعظم في الكون ، وهو ييس مربياً الانسان فحسب ، بل مربياً الخليقة كلها " ( 277 : 69 ) .

اما احدث التعاريف للتربية فهو التعريف الذي يدور حول عملية التكيف أي ن : لتربية هي عملية التكيف او التفاعل بين المتعلم وبيئته التي يعيش فيها ( 69 : 15 ) .

التربية علم فني تطبيقي ، له اصوله وقواعده وفلسفته التي يستند اليها ، وله اهدافه ومناهجه في سبيل الوصول الى تلك الاهداف ، وله الموضوعات التي تتأثر كثيراً بالمفهوم السائد لطبيعة فلسفة التربية ( 73 : 8 ) .

ولهذا عرفت التربية وحددت علاقتها بالمجتمع ، بوصفها عملية قيادة الافرد الى نوع من الفهم كسر للعالم وللموقف الانساني . وفي ضوء هذا الفهم نمو قدراتهم وتطور في الوفاء بادوارهم المختلفة و المتكاملة في المجتمع ( 304 : 59 ) .

وقد كان سير جون آدمز يقول لتلاميذه دائماً ان التربية هي الجاب الفاعل ( الدينمكي ) لفلسفة . فهي الوسيلة العملية لتحقيق المثل العليا ( 347 : 15 ) .

أما جون ستيورات ميل فيقول : " ان عملية التربية لا تشمل كل ما نعمله لانفسنا فقط او ما يعمله الآخرون لنا بقصد تنشئتنا وتقريبنا من درجة الكمال بقدر المستطاع ، ولكنها فوق ذلك تشمل الآثار غير المباشرة التي تؤثر في اخلاقنا وطباعنا ومواهبنا الانسانية من الامور ، وبصه الحكومة ، والامور الصناعية والنظم الاجتماعية ، بل تشمل ايضاً آثار السنة الصيفية التي لا تتوقف على الارادة البشرية ، من عوامل الجو ، والتربة والموقع الجغرافي ، فكل ما يساعد على صفو الفرد واخراجه بالشكل الذي ينتهي اليه جزء من التربية " ( 359 : 132-133 ) .

وبهذا التعريف فان التربية عملية ذات هدف نقوم بها عن قصد . والتربية عملية عامة لا تقتصر على فئة دون اخرى ، او نوع من البشر دون آخر ، لانها ليست مقولبة ولا تدعو الى تربية بني لانسون وكل انسان على نسق واحد ، بل هي عملية تعد الانسان بم يناسبه في حياته اليومية ومدرسته الحياتية ، انها تعد الانسان المفكر ، الانسان الذي يبني اليوم ليسكن غداً ، وينمو بعد غد ، ويخلف تراثاً قيماً للأجيال على مر السنين ، انها تعد الانسان القابل لتكيف ، المتفتح للتطور والازدهار ، انها عملية بناء ، بناء البشر ( 69 : 10 ) .

عند مراجعة تعريف التربية تاريخياً تتضح التعاريف الآتية :

#### أ. التربية في العصور القديمة :

افلاطون : نظر افلاطون للتربية على انها عملية تدريب اخلاقي ، و هي المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة ، ونقل حكمة الكبار الذين وصلوا اليها بتجاربهم الى الجيل الصغير . ( 46 : 9 ) .

#### ب. التربية في العصر الإسلامي :

الغزالي : عرف الغزالي التربية بانها ' تهذيب لفسوس الناس من لاحلاق لمحمودة ' ( 47 : 23 ) .

و " هي مفنح السعادة الابدية " ، او هي " الوسيلة التي توصل الانسان الى درجت الكمال " ( 53 : 147 ) .

وقد شبه نغزالي التربية بالزراع إذ يقول: "ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يطلع لسوك ويحرق البساتين الاجنبية من بين الزرع ليحسن نباته" (49 : 76).

ويرى ان صناعة التعليم هي اشرف الصناعات التي يستطيع الانسان ان يحترفها ، و ان اهم غراض التربية عنده هي الفضيلة والتقرب الى الله (69 : 14).

### ج. التربية في العصر الحديث :

التربية عند المربين في معناها الاصطلاحي ، عملية تكيف بين الفرد وبيئته ، وهذه العملية تنشأ عن شتراك الفرد بطريقة مباشرة او غير مباشرة في الحياة الاجتماعية الواعية لجنس البشري . وباستمرار هذه المشاركة واتصالها تتشكل عادات الفرد واتجاهاته ، وقيمه الفكرية والخلقية والاجتماعية . فهي تمثل الخصلة الكلية لاتحاد الخبرات الانسانية التي تشكل ما يسمى بالشخصية . فتبدو من هنا متطورة مستمرة تسير داخل الانسان ، هادفة إلى ان يصبح انساناً فيه خصائص الكائن الإنساني من التفكير ، الارادة ، والوجدان (301 : 19).

أم جون دبوي فهو : يؤمن بأن التربية هي احياء نفسها ، وليست مجرد إعداد للحياة . وبأنها عملية ثمر ، وعملية تعلم ، وعملية بناء وتجديد مستمرين للخبرة ، وعملية اجتماعية ، ولتكون التربية عملية حياة لا بد ان ترتبط بشؤون الحياة ، ولتكون عملية ثمر وعملية تعلم وعملية اكتساب للخبرة لا بد ان تراعى فيها شروط النمو وشروط التعلم وشروط اكتساب الخبرة . ولتكون عملية اجتماعية لا بد ان تتضمن تفاعلاً اجتماعياً ، ولا بد ان تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صالح (348 : 7).

### التربية :

وتهدف التربية الى تنمية القوى والطاقات الموجودة لدى الانسان ، قوى الجسد ، والعقل والروح ، لكي يصبح عضواً مؤثراً في المجتمع ، وتبدأ هذه التربية والانسان وهو حين في نظر الله . ونستمر معه طوال حياته لأن حياته تعني احتكاكه وتفاعله بالناس و لأشياء حثكاً .  
تفاعلاً يؤديان إلى ( تعديل ) في السلوك على نحو من الانحاء (214 : 17).

ويعرف المؤلف التربية بأنها الجانب التطبيقي لفلسفة التربية، والتربية هي الجانب العاقل في تأكيد مبادئها وتأسيس اتجاهاتها ومثلها العليا من طريق غرسها في الاحبال الجديدة، وتربيتهم نرسنة تتشكل فيها الشخصية تشكلاً يتفق والمبادئ الفلسفية .

### ثالثاً: ماهية فلسفة التربية :

ان فلسفة التربية هي قبل كل شيء مظهر آخر من مظاهر انواع التساؤل لأساسية التي تحدث في جميع ميادين الحياة الانسانية (373 : 12) .

ولما كان للفلسفة علاقة بكل نواحي الحياة، فإن التربية هي اساس نظام الحياة وفلسفتها في المجتمع، أي مجتمع، والتربية هي من وجهة نظر المجتمع عملية الغرض منها توجيه نمو الناشئ توجيهاً يعده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة فاعلة مثمرة، كانت لفلسفة التي تؤمن بها الجماعة والغايات التي تتجه اليها، والمتطلبات التي تصبو لتحقيقها، هي التي تحدد وجهات هذا النمو ومستوياته . وما دامت الفلسفة مرتبطة بشئ ميادين الحياة في المجتمعات، هي ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالتربية ايضاً فان التربية بما تقدمه للفرد والمجتمع تحتاج أولاً الى اهدافها، وما يحتاجه الافراد او المجتمع من هذه التربية، وهذا ايضاً من موضوعات الفلسفة . وهكذا نجد ان هناك علاقة وثيقة بين الفلسفة التي يعتنقها الفرد، وبين نظريته للحياة . ويقول جون ديوي بهذا الصدد : " كلما نظرنا الى الفلسفة نظرة جدية وجدناها محاولة للوصول الى الحكمة التي تنير سبيل الحياة " (107 : 258) .

تحاول لفلسفة بصفة عامة فهم الواقع بصورة شاملة، والنظر الى عناصره من خلال العلاقات المختلفة التي تربط بينها، والتفاعلات المستمرة بين هذه العناصر والعوامل المختلفة التي تؤثر في هذه العلاقات والتفاعلات، هكذا تكون وظيفة فلسفة التربية، وهي نحور فهم تربية في شمولها وبكامل عناصرها، وذلك من طريق تفسيرها في ضوء مفاهيم عامة توجه عمليات اختيار الاهداف والسياسات التربوية (259 : 9) .

والعلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة إذ توصل الباحثون انهما بدءاً من كدسياسه و تربيه، وهما يتسميان الى أم واحدة، وهي ثقافة الامة . ولا بد لعلاقة بين الفلسفة والتربية ان تتطور مع تطور الثقافة ومع تجربة الانسان والتحويلات الاحتمالية . ولا ر

وعد تبه الغزالي التربية بالزروع إذ يقول : " ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح لدي يقع لشوك ويحرق الساعات الاجنبية من بين الزرع ليحسن نباته " (49 : 76)

ويرى ان صناعة التعليم هي اشرف الصناعات التي يستطيع الانسان ان يحترفها ، وان هم اغراض التربية عنده هي الفضيلة والتقرب الى الله (69 : 14) .

### ج . التربية في العصر الحديث :

التربية عند المربين في معناها الاصطلاحي ، عملية تكيف بين الفرد وبيئته . وهذه العملية تنشأ عن اشتراك الفرد بطريقة مباشرة او غير مباشرة في الحياة الاجتماعية الواعية للجنس لبشري . وباستمرار هذه المشاركة واتصالها تتشكل عادات الفرد واتجاهاته ، وقيمه الفكرية والخلقية والاجتماعية . فهي تمثل الحصيلة الكلية لاتحاد الخبرات الانسانية التي تشكل مسمى بالشخصية . فتبدو من هنا متطورة مستمرة تسير داخل الانسان ، هادفة الى ان يصبح نسياً فيه خصائص الكائن الإنساني من التفكير ، الارادة ، والوجدان (301 : 19) .

أما جون ديوي فهو : يؤمن بأن التربية هي الحياة نفسها ، وليست مجرد إعداد للحياة ، وبأنها عملية نمو . وعملية تعلم ، وعملية بناء وتجديد مستمرين للخبرة ، وعملية اجتماعية . ولتكون التربية عملية حياة لا بد ان ترتبط بشؤون الحياة ، ولتكون عملية نمو وعملية تعلم وعملية اكتساب للخبرة لا بد ان تراعى فيها شروط النمو وشروط التعلم وشروط اكتساب الخبرة ، ولتكون عملية اجتماعية لا بد ان تتضمن تفاعلاً اجتماعياً ، ولا بد ان تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صانع (348 : 7) .

### التربية :

ونهدف التربية الى تنمية القوى والطاقات الموجودة لدى الانسان ، قوى الجسد . والعقل و الروح . لكي يصبح عضواً مؤثراً في المجتمع ، وتبدأ هذه التربية والانسان وهو جنس في بطن امه . ونستمر معه طوال حياته لأن حياته تعني احتكاكه وتفاعله بالناس والأشياء احناك وتعدلا مؤدين إلى ( تعديل ) في السلوك على نحو من الانحاء (214 : 17)



ويعرف المؤلف التربية بأنها الجانب التطبيقي لفلسفة التربية، والتربية هي احبب الفاعل في تأكيد مبادئها وتأصيل اتجاهاتها ومثلها العليا من طريق غرسها في الاجيال الجديدة، وتربيتهم تربية تشكل فيها الشخصية شكلاً يتفق والمبادئ الفلسفية.

### ثالثاً: ماهية فلسفة التربية :

ان فلسفة التربية هي قبل كل شيء مظهر آخر من مظاهر انواع النساؤل الأساسية التي تحدث في جميع ميادين الحياة الانسانية (373 : 12).

ولما كان للفلسفة علاقة بكل نواحي الحياة، فإن التربية هي اساس نظم الحياة وفلسفتها في المجتمع، أي مجتمع، والتربية هي من وجهة نظر المجتمع عملية الغرض منها توجيه نمو الناشئ توجيهاً يعده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة فاعلة مثمرة، كنت الفلسفة التي تؤمن بها الجماعة والغايات التي تتجه اليها، والمتطلبات التي تصبو لتحقيقها، هي التي تحدد وجهات هذا النمو ومستوياته. وما دامت الفلسفة مرتبطة بشتى ميادين الحياة في المجتمعات، هي ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالتربية ايضاً فالتربية بما تقدمه للفرد والمجتمع تحتاج أولاً الى اهدافها، وما يحتاجه الافراد او المجتمع من هذه التربية، وهذا ايضاً من موضوعات الفلسفة. وهكذا نجد ان هناك علاقة وثيقة بين الفلسفة التي يعتنقها الفرد، وبين نظريته للحياة. ويقول جون ديوي بهذا الصدد : " كلما نظرنا الى الفلسفة نظرة جدية وجدناها محاولة للوصول الى الحكمة التي تنير سبيل الحياة " (107 : 258).

تحول الفلسفة بصفة عامة فهم الواقع بصورة شاملة، والنظر الى عناصره من خلال علاقات مختلفة التي تربط بينها، والتفاعلات المستمرة بين هذه العناصر والعوامل المختلفة التي تؤثر في هذه العلاقات والتفاعلات، هكذا تكون وظيفة فلسفة التربية، وهي نحاول فهم التربية في شمولها وتكامل عناصرها، وذلك من طريق تفسيرها في ضوء مفاهيم عامة توجه عميات اختيار الاهداف والسياسات التربوية (259 : 9).

و لعلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة إذ توصل الباحثون اهمها بدءاً من كالتربية والتربية، وهما ينتميان الى أم واحدة، وهي ثقافة الامة. ولا بد للعلاقة بين الفلسفة والتربية ان تتطور مع تطور الثقافة ومع تجربة الانسان والتحولات الاجتماعية. ولان

الفلسفة نحج عن مبادئ لتصبح بسيطة الفهم، فلا يتم ذلك الا اذا حددنا نوع مشاكل التربية، و عسم الآخر ينطلق لفهم العلاقة بين الفلسفة والتربية على اساس علمي يقوم على دراسة صله بفلسفة التربية او علاقة التربية بالفلسفة، أي ان فلسفة التربية تتضمن دراسة اجساد فلسفية للتربية أو اجوانب التربوية للفلسفة، فليس الموضوع فلسفة صرفة، ولا هو تربية حاصصة كذلك. ولكنه مركب منهما، واذا جاز لغرض التوضيح ان نسبه فلسفة تربية بلاء، فإن التربية والفلسفة بسببهان الأوكسجين والهيدروجين اللذين يكون منهما الماء" (307 : 1).

ما تعريف فلسفة التربية فقد اختلفت وتنوعت وتعددت بحسب المدرس الفلسفية او لاجله ندسمي لهذا الفيلسوف او ذاك، ولذلك سيتناول المؤلف بعضاً منها :

1- تعريف فينكس : ان فلسفة التربية هي تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفتين في ميدان احبرة تسمى التربية، وهي تتضمن مثلاً البحث عن المفاهيم التي تسق بين المظاهر المختلفة لتربية في خطة شاملة وتوضيح المصطلحات التربوية، وعرض المبادئ أو الفروض لاساسية انتي تقوم عليها التعبيرات الخاصة بالتربية. وكشف التصنيفات التي تربط بين تربية وميادين الاهتمام الانساني الأخرى (239 : 39).

2- تعريف ج. ف. نيلدر، تطبيق الفلسفة النظرية على مجال التربية (309 : 38).

3- تعريف بوشمب . انها مجموعة من الافتراضات او المقترحات، وتتكون من نظرة فلسفية لى طبيعة الانسان والمعرفة والاهداف وطبيعة المجتمع (349 : 74).

4- تعريف نجيجي : فلسفة التربية : هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة تنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والاهداف التي تربو لى تحقيقها، في إطار ثقافي وفكري معين (280 : 4).

5- تعريف عميني : هي الرؤية الفكرية والنظرة الشاملة المتكاملة التي تستند اليها لاهداف اعمدة التي ترحب النظام التعليمي أو النشاط التربوي كله (259 : 5).

6- تعريف سمعان : النشاط الذي يقوم به المربون والفلاسفة لتوضيح العملية التربوية واستنبط نقدها وتعديلها في ضوء مشكلات الثقافة وتناقضاتها (188 : 177).

7- تعريف مرمسي : ان فلسفة التربية تقوم باختيار المنطق الموجود في معاهمهما وكفاءته في محابها احقائق التي تنشد تفسيرها، وهي نفضح المتناقضات الموجودة من صريها. ونوجه الانظار الى مجموعة النظريات الدقيقة التي تبقى بعد إزالة مفاصلها. وهي ندرس الانتشار الكبير الهائل للمفاهيم التربوية المتخصصة، وفوق كل هذا نحده في توضيح العدد الذي لا حصر له في المعاني المختلفة التي يماط تلك المصطلحات، التي تستخدم مثل الحرية، والتوافق، والنمو، والخبرة، والاهتمام، ونصنع . . . . . وغير ذلك (284 : 38) .

8 تعريف عبد الله عبد الدايم : "انها تطبيق للنظرة الفلسفية و المنهج الفلسفي على تربية، وتطبيق المنهج على التربية، وانها النظرة النقدية التحليلية الى موقع التربوي وعلاقته بالواقع الاجتماعي العام، وينحرك نحو المستقبل " (225 : 74)

9- الفلسفة التربوية في العراق : هي الاطار الشامل و المحرك للعمل التربوي، وان معيار صدق هذه الفلسفة وفعاليتها يتحليان في مدى التحاقها بواقع التعليم والتعبير عن نفسها في اهدافه ومناهجه وطرائق تدريسه وادارته . . . وهي جزء لا يتجزأ من الفلسفة الاجتماعية التي تجسد اهداف المجتمع العراقي واهداف الامة العربية (336:1) .

اما تعريف المؤلف لفلسفة التربية فهي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وتوضيح القيم والاهداف التي نرنو الى تحقيقها في سبيل ضبط وتوحيد جودة العملية التربوية .

## رابعاً: ماهية النظام التربوي :

"النظام التربوي هو عبارة عن مجموعة من القواعد والتنظيمات والاحكام التي تتبعها الدولة في تنظيم وتسيير شؤون التربية والتعليم من جميع الجوانب وهذه المظم التربوي عامه، وهي انعكاس للفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسة السائدة، بعض النظر عما اذا كانت هذه الفلسفة مصرحاً بها، ومعلن عنها أم لا " . (285 : 15-16) .

## تعريف المؤلف للنظام التربوي :

مجموعه من المدخلات المختلفة من المعلم و الطالب والمنهاج تتفاعل داخل عرفة الصف او حدرجها بمجموعة من العمليات والأساليب والأنشطة وطرائق التدريس المختلفة ستج عنها مجموعة من الأهداف الدراسية المراد غرسها في الطالب ، لتصبح قِماً وسلوكيات مرغوب فيها يدرسها نضال في حياته اليومية نابعة من الفلسفة التربوية ، والمنتجة من فلسفة المجتمع .

## الفصل الثاني

# الفلسفات التربوية القديمة والحديثة

المبحث الأول: الفلسفة المثالية.

المبحث الثاني: الفلسفة الواقعية.

المبحث الثالث: الفلسفة الطبيعية.

المبحث الرابع: الفلسفة البرجماتية.

المبحث الخامس: الفلسفة الوجودية.

المبحث السادس: الفلسفة الوضعية المنطقية.



## المبحث الأول

### الفلسفة المثالية (Idealism)

#### تمهيد:

إن الفلسفة المثالية تتخذ اشكالا متنوعة ولكن مهما تعددت، فهي جميعا تشترك في فكر واحد، وهو ان العقل او الروح جوهر هذا العالم، وان الحقيقة الارلية ذات صفة عقلية. فلشعور والفكر والمثل العليا والقيم الذاتية، كل هذه ذات طبيعة عقلية، وهي اقرب الى قلب الكون من الاشياء المادية او مظاهر العالم الطبيعية الخارجية، او الكائنات الحيوانية. إن المثالية ترفض في يقين ان يكون العقل هو المخ وعمله فحسب، او ان الشعور ليس الا منتجاً ثانوياً، ولذلك يقول رسك: "بدل ان تسأل كما يسأل الطبيعيون لماذا كان للجسم عقل، فاننا نسأل لماذا كان للعقل جسم؟" (369: 29).

لقد عدّ المثاليون، منذ سقراط، الانسان نفسه اجدر بالدراسة من العالم الطبيعي الخارجي، وقد اجاب سقراط (محاورة فيدوس) عند ابواب اثينا بقوله: "حقا ي صديقي، إنني آمل ان تعذرني عندما تسمع السبب، إنني رجل محب للحقيقة، وأنا انشد هذه الحقيقة عند رجال هذه المدينة، فهم أساتذتي، لا اشجارها ولا أرضها" (205: 10) وهذا هو لب المثالية، ولا يزال المثالي الى اليوم عند رأيه الاول لا تصرفه عنه هذه الاكتشافات الفلكية العظيمة، بل يرى ان العقل الذي استطاع كشفها وتفسيرها واستكناه عمضاها، اعظم من الشيء الذي فسره.

يعتمد لانموذج المثالي الذي يشكل المنظومة الفلسفية لدى المثاليين على ما قرره افلاطون، ولذلك كان لزاما على المؤلف التطرق الى افلاطون وفلسفته العامة وفلسفته التربوية.

## افلاطون ( PLATO ) :

ولد افلاطون في اثينا ( 427 - 347 ق. م ) او في الجزيرة الواقعة قبالتها نسماه أجيد من سرقة عريفة الحسب ، ونال حظا كبيرا من الثقافة وقرأ شعراء اليونان ولاسيما هوميروس ، ثم اقبل على العلوم ، واطهر ميلا خاصا للرياضيات ، ثم تتلمذ على يد اقراطيوس حد تبع هرقليس . وهي سن العشرين تعرف على سقراط واعجب بفلسفته ( 77 : 135 ) .

وما كاد يبلغ سن الثالثة والعشرين من عمره حتى اراد نفر من اهله وصدقته ، وقد اغتصبوا الحكم بمساعدة اسبرطة ان يقلدوه اعمالا مناسبة فأثر الانتظار ، وطغى الارستقراطيون وامعنوا في خصومهم نفيا وتقتيلا ، وصادروا ممتلكاتهم ، ثم انقسموا على انفسهم فملؤوا المدينة فسادا وملؤوا قلبه غمًا . ولما هزمهم الشعب وقامت الديمقراطية حس رغبة في السياسة يبغي بذلك تأييد العدالة ، ولكن الديمقراطية أهدمت سقراط فئس افلاطون من السياسة ، وأيقن أن الحكومة العادلة لا ترتجل ارتجالا ، وانما يجب التمهيد لها بالتربية ، ففضى حياته يفكر في السياسة ويمهد لها بالفلسفة ( 351 : 35 ) وتبدأ رحلاته بسفره لى ميغارا عند اقليدس اكبر تلامذة سقراط لمدة ثلاث سنين ، وسافر بعد ذلك الى مصر ، وارتحل الى اقطار كثيرة في اوربا وآسيا ، فاتجه الى ايطاليا اذ انضم في سلك الجماعة لفيثاغورية التي تضم صدقاء احق . ثم ذهب الى مصر وفارس والهند والصين وفلسطين ، وقد استوعب الفكرة الشخصية التي تنادي بأله واحد ، وقانون واحد للعدالة بين الجميع . وقام بزياره اقطار مختلفة ، اذ درس جميع انواع الحكومات التي تنشأ في شتى الظروف الاجتماعية والمذهب السياسي . وهكذا عاد الى اثينا وهو رجل العالم المجرب بكل ما يحمل هذا التعبير من معنى ، من خلال هذه المدة البالغة اثنتي عشرة سنة ، اذ رجع وهو يبلغ من العمر خمسة وثلاثين عاما ( 318 : 96 ) ولذلك فان مصادر المعرفة الفلسفية قد استمدتها افلاطون من خلال :

1- فيثاغورس : استمد افلاطون العناصر الاورفية من فلسفته (سواء أكان ذلك من طريق سقراط أم لم يكن) واعني بذلك الاتجاه الديني ، والايان بالخلود ، والقول بحياة أخرة .

2 بارميدس : استمد منه افلاطون الايمان بان العالم الواقع اندي لا يقع في الزم ، فان التغير لا بد على أسس منطقية ان يكون وهما .



3- هرقليطس : استقى منه المذهب السليبي الذي يقرر ان العالم المحسوس لا دوام فيه لشيء ما .

4- سقراط : اخذ من استاذة المسائل الخلقية ، وميله الى البحث عن تعديلات العالم التي تكون احرب الى التعليقات الغائية منها الى التعليقات الميكانيكية . فقد شعلت رأسه فكرة (الخير) اكثر مما شغلت رؤوس الفلاسفة السابقين لسقراط (91 : 178) .

ولما وصل افلاطون الى الأربعين من عمره أسس أكاديمية علمية وهي أول جامعة في العالم القديم . وهدفه الاساس من انشاء هذه الاكاديمية هو إرشاد تلاميذه الى التوفيق والتجانس القومي من طريق التربية الفردية . وقد صرح متفقا في ذلك مع سقراط بان قادة الدولة ينبغي ان يكونوا خيرة رجالها المتعلمين (318 : 96-97) . وتوفي افلاطون في اثناء حرب فيليب المقدوني على اثينا عام 347 ق . م (351 : 25) .

### **فلسفته العامة :**

الفلسفة في رأي افلاطون ، ضرب من الرؤية ، (رؤية الحقيقة) ، فهي ليست بالعقلية الخالصة ، وهي ليست مجرد الحكمة ، لكنها حب الحكمة ، والذي يسميه سبينوزا (حبا عقليا لله) هو نفسه الاتحاد الوثيق بين الفكر والوجدان الذي يقصده افلاطون ، وكل من أبدع أي نوع من نوع اخلق المبتكر قد احس بدرجة كبيرة او صغيرة ، تلك الحالة العقلية التي تتبدى فيها الحقيقة او الجمال بعد جهد طويل ، او تلك التي يخيل لصاحبها انه قد تبدت له فيها الحقيقة او الجمال في ومضة مباغته من المجد ، وقد يكون هذا ناشئا عن معالجة موضوع تافه ، وقد يكون ناشئا عن معالجة الكون بأسره (91: 203-204) اما آرائه الفلسفية فقد تمحورت حول :

### **أولا : الوجود (الله ، الكون) :**

ان الفلسفة اليونانية قبل سقراط كانت متجهة الى البحث في اصل الاشياء وجوهرها . في حين اتجهت على يد سقراط وافلاطون الى الانسان وإلى البحث في الماهيات أولا ، حيث ان الوجود الحقيقي ليس هو الوجود المادي ، بل الوجود الروحي . وقد توصل افلاطون في بحثه عن الحقيقة التي تفسر الكون وتحكم ظواهره المادية والمعنوية الى مبدئين جوهرين متكاملين :

## 1- ازالة الافكار ودور العقل الانساني،

فالمبدأ الأول هو ان الافكار ازيلية وكونية، وان العقل هو اداة تفهم لذلك وانه يعمل حقيقة كونية خنقها الخالق في الانسان، لذلك فقد وجه افلاطون عنايته بالفكر والمعرفة. فهو يرى ان الانسان لا يستطيع ان يوجه افعاله نحو (اخير) الا اذا ذكره. فالمعرفة اذن اساس لفضيلة. ووظيفة النفس او العقل هي البحث عن الحقيقة الروحية المطلقة التي يطوي عليها الكون، والتي يتألف منها مثال الخير. ويوضح هذا المبدأ ان الافكار مطلقة، بمعنى ان فكرة أي شيء في هذا الكون هي فكرة سامية اصلها ثابت ازلي نهائي. فالاشياء من وجهة نظرنا نتعرف عليها من طريق الاحساس والحواس الانسانية كالنظر واللمس والذوق وغيرها، ولكن هذه الاشياء قد تكونت على نحو خاص عند خلق الكون، ونبتت فكرتها من خالقها، وان سعي الانسان لمعرفة حقيقة هذه الاشياء والمثل العليا التي تقاس بها انما يكون من طريق العقل وحده بوصفه الاداة القادرة على التحكم على مدى مطابقتها لاصولها الازلية الاولى (367: 29).

وما يقل من ان عناصر الكون تتغير بتغيير الظروف، لا يؤثر في كون اصول هذه الاشياء والعناصر هي اصول ازيلية ابدية، ويؤكد ذلك ان نمو أي شيء انما يكون في الشيء ذاته ووجوده الاصيل. فنمو العضو، انما يكون اساساً في وجود هذا العضو حتى ينمو ويظهر ويأخذ شكلاً وظيفياً محسوساً لنا، كذلك فإن الفكرة او المثل الاعلى الذي يصل اليه العقل في مرحلة ما، انما كان موجوداً في العقل كجزء من تركيب انساني سابق، ولكن نضج العقل قد مكّنه من معرفة الفكرة او المثل الاعلى بعد نضجه وصقله بالعلم والخبرة. ان الافكار والمثل العليا كانت بصورة مشوشة اولاً في العقل، ثم بدأت تصبغ شيئاً فشيئاً على نحو يقربها من حقيقتها الاصلية الثابتة الموضوعية من قبل (326: 41-42).

وتبعاً لذلك، فان الكون هو عقل كوني كبير ينظم كل ظواهر الكون وانه كائن حي كبير له جسم وروح، وان الظواهر الطبيعية ليست الا تعبيراً على عقل الكون (آيات الله التي نراها)، وان نكور عمسة تفكير كبير (367: 29). اننا نأمل ان نقترّب من الفكر المطلق من طريق ساطع اعقني سواء اكان في الفلسفة أم في الدين أم في الفنون السحرة. وترى الفلسفة مثاليه ان هذا الكون ما هو الا عمل فكري واحد متكامل، ودليلها على ذلك ان واقعنا الفكري انما يصب على التفكير في الواقع المادي في هذا الكون واسباب وجوده، ولكن العالم عامة

مسحوم ومتسم بالنظام الدقيق والحكمة البالغة، وحين يبدو لنا نوع من التضارب أو التعارض في عناصر هذا الكون، فإن ذلك يكمن في ادراكنا الجزئي لعلاقات الاشياء أو العناصر المتعارضة، ولكنها غير ذلك، فهي في دورها في ذلك الكل الكوني منجانسة لانها تقوم على علاقات كلية كسرة تعجز عن ادراكها ادراكا كلياً. وهذا ما يحاوله العقل الانساني غير لقادر بوصفه جزءاً من العقل الكوني الالهي (170:48).

## 2 - عالم الروح وعالم المادة :

والمبدأ اثني بحسب ما يرى افلاطون هو ان العالم المادي الذي نعيش فيه عالم الاشباح الفنية، وهو لا يستحق الاهتمام، وانما الذي يستحق الاهتمام هو عالم القيم بروحية والمثل العليا لانها حقائق خالدة تتمثل في الخير والجمال. مؤكداً ان الخير هو الحق وبهما يتضمنان الدين والاخلاق. فالحقائق تتمثل في الخير والجمال والحق والدين والاخلاق (63:9).

ان فلسفة افلاطون وان كانت تنصب اصلاً في الوجود كله فإن الغرض من وراء تأملاته الفلسفية كان يقوم في (الخير) الذي يدرك بوصفه اساس الوجود والمعرفة على السواء. وبهذا تتوحد ماهية الوجود وغايته. فالوجود الطبيعي ليس غاية في نفسه، وانما مجموعة وسائل تهدف الى غاية. وهذه الغاية لا تكون خيراً حقيقياً الا بمقدار اتصالها بغاية المجموع او خيره الاسمي.

إن لانسان صورة مصغرة للكون لا يسعه ان يصيب خيراً او يكون له وجود الا اذ كان مستمد من خير العالم ووجوده، وذلك ان كل نشاط عقلي غاية يكون حظه من الاسم الذي يطلق عليه. فالحكم هو بالضرورة الذي يحقق الخير والرفاهية لشعبه، فمن اخطأه انتوفيق سلبنا عنه صفة الحاكم (169:9).

لقد جعل افلاطون الطبيعة كاملة للاخلاق لانه اثبت وجود الله وصلته بالعدم وعنيته به. ولهذا نراه يلزم احترام الدين في مديته الفاضلة، ويرى ان الاتحاد شأ من مصدرين وهما مادية الطبيعيين وسببية السوفسطائيين. فالعالم برأيهم بجميع ما فيه حتى النفوس عبدة عن حركات غير عفلة للعناصر المادية، وقد رد عليهم سقراط وافلاطون بان مرجع كل حركة الى النفس التي تعمل التدبير وتسعى الى غاية والعالم مليء بالنفس، والنفس حيرة بالضعف وتستمد نفوس ما فيها من خير من النفس الكاملة الخيرة (365:28).

لقد اختلف افلاطون عن سيقوه من الفلاسفة في النظرة الى الله ، فاعتقد طاليس ان كل شيء مملوء بالالهة . وفي نصوص هرقليطس : ان الله اب كل شيء . والواحد عند مينيوس هو الله وهو العالم . وجميع هؤلاء عدوا العناصر المادية الهية لانها خالدة ، لكن موقف افلاطون اختلف عنهم ، اذ جعل الله اسمى من العالم وجعل العالم على صورة الهة . فالعالم لهي ولكنه ليس بها (365 : 36) . وهو بهذا يرتفع بالماهيات عند الوجود الحسي . فالعالم عنده مركب من هولي وصورة ، لكن الصورة عنده مقارنة للهولي .

اما عن فكره تكوين العالم فيرد افلاطون على القائلين ان الطبيعة حاصلة في ذاتها علة وجودها ، ومن ثم فانه لا مدبر لها ولا عقل يحل فيها ، وإن كل ما يحدث في الطبيعة انما هو من اثر المصادفة البحتة وحركات العناصر المادية بلا تدخل العقل او الصانع الالهي . فيرد افلاطون على هؤلاء مؤكدا ضرورة القول بصانع الهى حاصل في ذاته على العدم والتأمل (365 : 28) . ففي البدء كان الصانع فصنع من كتلة العالم ، وكانت الفوضى ، وهي عكس النظام . وهو اجمل ما في العالم - ومن النفس الكلية نفسها ، صنعت العناصر الاربعة الماء والهواء والنار والتراب ، ومن هذه العناصر صنع الانسان وبقية الاحياء ، وانه اتم تنظيم العالم في حقبة سابقة على الزمن ، وانه خلق الكواكب من الطريقة الاولى نفسها من اجل ان تكون حاسبة للزمن ، وانه يرى ان الزمن هو حركة السماء وان الحركة هي اختلاف في العنصر وتغيير (365 : 29) .

وهكذا يتبين وجود ثلاثة عوامل حتى يتكون على اساسها العالم الطبيعي هي المادة والمثل و لصانع .

اما الادلة التي ثبتت فيها وجود الله فان افلاطون يأتي بدليلين : نظام الكون وحركته . اما نظام الكون فان هذا العالم يمتار بنظام دقيق في سيره وهندسته ، ولا بد من مظم عظيم ينظم هذا الكون العجيب ، وليس هذا المنظم غير الله . أما حركة الكون فانها سعة : حركة دائرية ، ومن حلف الى امام ، ومن امام الى خلف ، ومن يمين الى يسار ، ومن يسار الى يمين . ومن اعلى الى اسفل ، ومن اسفل الى اعلى ، وحركة العالم دائرية مظمة لا يستطيعها العالم بذاته فهي معلومة لعله عاقلة ، وهذه العلة هي الله (365 : 35) .

ويعرف افلاطون الله بأنه روح، عاقل، محرك، منظم، جميل، حبر، عادل، كامل، وهو بسيط لا تنوع فيه، وثابت لا يتغير، وصادق لا يكذب ولا يتشكل اشكالا مختلفة كما صوره هوميروس (365 : 34).

## ثانياً: المعرفة:

قال افلاطون : ان المعرفة حالة عقلية تتميز بالتأكيد من طبيعة شيء ما، وهذا الشيء غير موجود في عالم الواقع المتغير، والتغير يجعل من المستحيل التحقق من طبيعته، ولذلك الاشياء التي نعرفها تثبت هي (الاحتكار) في علاقاتها المنتظمة (9: 212).

يريد افلاطون ان تكون معارفنا عقلية، لان القصد من الفلسفة هو العلم اليقيني لذي لا يبني الا على الوجود الحق، وليس الوجود الحق فيما يدرك بالحوس، وهذه متغيرة متحولة فلا يخلو الحال من احد امرين : اما ان لا يتمكن الانسان من العلم قط، واما ان يكون هناك ما تطرأ عليه الاستحالة والتغير، وان يكون وراء المحسوسات جواهر عقلية تتعلق بها علمنا ويستقيم به وجود المدركات العقلية، وهي التي سماها افلاطون المعاني والمثل، وهي بالنسبة للمحسوسات كالشبح الساكن للخيال المتحرك. فاذا قلنا كيف نعرفها اذا وجدناها ؟ كان الرد : ادر كنا تلك المعاني قبل الهبوط الى هذا العالم فنسيناها عند تعلق انفسنا بهذه الابدان لكثيفة، فاذا شرعت النفس في التعلم بصرها فتذكرت ما رأت في حياتها السابقة، وهو ما يدعى بالتعلم، وما هو في حقيقة الامر الا التذكر، أي رجوع النفس الى اصلها واتصالها بعالمها الذي منه هبطت واليه تعود (171 : 174).

ان المعلومات او الافكار الكلية، عمادها الافكار لا الاشياء المحسوسة، عمادها المدركات الكلية لا المدركات الحسية. فالفكرة اذن هي الحقيقة الواقعية الوحيدة. فالمنضدة والكرسي ليس في نظر افلاطون اعلى مظاهر الحقيقة وارقاها، فهما في نظره ابعد من ان يكونا حقائق كلية فهما مجرد صورة سريعة الزوال، قد استمدت كيانها من مثل هي اصولها الحقيقية. فهناك توافق دائما بين الشيء الطاهري وبين المثال الذي صدر عنه، وكلم كان الشيء بين الاثنين قويا، كان هذا الشيء قادرا على تأدية الوظيفة التي وجد من اجلها. والشيء في قترانه من مثله يقترب ايضا من المثل الاعلى له، او بعبارة ايسر يقترب من المثل الاعلى

لخير . ولا بد ان يكون هناك خير من وراء كل هذه النماذج المحسوسة الظاهرة . فوظيفة العين مثلاً هي الرؤية ، وكلما كانت العين قادرة على تأدية هذه الوظيفة في دقة وانتد كانت سليمة . او بعبارة اخرى خيرة . وهكذا تقترب الاشياء الخارجية الظاهرة من مثلها ، وتدرج هذه المثل حتى تصل الى مثلها الاعلى الذي صدرت عنه بقية المثل وهو المبدأ والاصل لالهى . وعن هذا الخير الاسمى صدر كل خير آخر اقل منه ، وبتأثيره تعينت الوطيمه الحقيقية لكل أنموذج حسي ، وتحددت صورته الحقيقية (123:99) .

اما عن مراتب المعارف والقوى فيقول افلاطون على لسان سقراط " القسم الاول يكون عمما والثاني معرفة ، والثالث اعتقاد ، والرابع ظنا . وتكون تسمية القسمين الاولين دراكا والآخرين تصورا . ان التصور يتناول الفاني ، والادراك يتناول الكائن الحقيقي ، وان نسبة الادراك الى التصور كنسبة العلم الى الظن ، والافضل حذف المشابهة بين هذه الافعال العقلية وقسمي التصور والادراك لثلاث ثقل انفسنا " (225-224:9) .

ان المعرفة فضيلة في نظر افلاطون ، لان المعرفة ليست سوى ادراك مدى الانسجام لذي بين الصورة ومثلها ، او هي تميز الوظيفة الحقيقية لكل إنموذج حسي ، ومعرفة وراء اقتراب هذه الظواهر من مثلها في تحقيق هذه الوظائف الحقيقية ، أو نقول بأسلوب آخر ان المعرفة هي ادراك الخير . والغرض من التربية هو الوصول الى هذه الفضيلة وهي المعرفة وتعد الخير وتنمية لمعرفة . وان لغرض من حياة الفرد هو الوصول الى هذه الفضيلة وهي معرفة الخير .

ويرى افلاطون ان الفلسفة اسمى من العلم ، فانه علم مرحلة تسبق الفلسفة . وعن الصفات التي يجب توافرها في الفيلسوف ، يذكر افلاطون انه يجب ان يحب الحق لانه حتى يتمكن من معرفة الطبقة الازلية وان يستغرق في لذة النفس لا لذة الجسم فيعدل عن الطمع و بشر ، وان يحيا حياة عقلية شاملة فلا يخشى الموت ، وان يكون حسن العشرة رقيقا مهذباً (77:77) .

أم عن المنهج الذي استخدمه افلاطون في دراسته فقد قسم العالم إلى قسمين : العالم المحسوس وموضوعاته المحسوسات وخلالها ، والعالم المعقول وموضوعاته الرياضية و المثل ، والعالم المعقول يمتاز بنوعين من المعرفة هي الظن والعقل ، والظن منه صادق ومنه غير صادق ، والعقل منه الفكر او العلم ، ومنه العقل الصحيح .

## ثالثاً : الطبيعة الإنسانية:

### 1. تكوين الإنسان :

يذكر افلاطون ان الانسان مؤلف من جوهرين احدهما يتنسب لعالم امثل وهو النفس ، و الآخر لعالم لحس وهو البدن ، ولان النفس في عالم المثل فهي الهية راسديه وأسس في وجودها من البدن وتبقى بعد الموت . وقد اقتبس هذه النظرية من نعاليم فيثاغورس . وقد امن بها إيماناً حقيقياً (103 : 45) ، والانسان في نظر افلاطون كائن معقد يتكون من ثلاثة اجزاء او ثلاث قوى ، القوة الشهوانية التي تشمل الشهوات الجسدية والحسية ، ومهمتها الاشراف على الوظائف الغذائية والجنسية ، ويقسم افلاطون هذه الشهوات على قسمين : شهوات ضرورية وشهوات غير ضرورية . فالشهوات الضرورية هي التي لا يمكن الاستغناء عنها . اما غير لضرورية فهي التي تعد ضارة مثل الشهوات المتوحشة ، وغثل الشهوة الجزء الاكبر من روح الانسان . ولذا فالذين يعبدون لاشباع شهواتهم يشكلون السواد الاعظم من الجنس البشري (237 : 35) .

وهناك لقوة الغضبية وهي تشمل الغرائز النبيلة ، ومهمتها حفظ كرامة الانسان ، واذا كانت فضيلة شهوانية العفة ، فإن هذه الفضيلة الشجاعة . وهذه القوة هي الجانب لصلب في الطبقة الانسانية . لذا يصورها افلاطون بالاسد ، وهي مصدر المنافسة والطموح وتأكيد الذات ، وبها يقاوم الظلم ويدرك الخطر (9:135) ، وهناك أخيراً القوة العاقلة ، وهي تعي قوة لنظر وتأمل ووظيفتها ادراك الحقيقة ، والسيطرة على القوة الغضبية والشهوانية وفصيلتها الحكمة . وهذه القوة ضرورية لتحقيق الإتزان والانسجام في الطبيعة الانسانية . فاذا ما تحقق الانسجام داخل الفرد أمكن ان يتحقق داخل المجتمع ، والقوة عاقلة وظيفتها المعرفة (9:137) ، والمعرفة او الادراك أساس التوازن والانسجام . معنى هذا ان المعرفة او الفلسفة هي اساس الانسجام في داخل الفرد والجماعة .

لقد شبه افلاطون هذه القوى الثلاث التي تشكل حقيقة الانسان بسائق يقود عربته يجرها جوادان ، احدهما طيب كريم ، والآخر خبيث لثيم . فالبدن هو العربة ، والسائق هو العقل ، و الجواد الطيب هو القوة الغضبية ، والجواد الخبيث هو القوة الشهوانية . اذا كان احد الجوادين

طيب والآخر حبسًا كانت مهمة السائق الذي يفودهما شاقة وعسيرة، وتقدر ما ينحقق الاعتدال والاتزان بين هذين الجوادين يكون النجاح. ومعنى هذا كلما سيطر، يعمل على القوة لعصبية، والقوة الشهوانية تحققت طمأنينة النفس وسعادة الإنسان (9: 237).

## 2. الخير والشر:

بعد (الخير) اساس فلسفة افلاطون، فان فلسفته وان كانت تنصب على عالم الوجود كنه، فان العرض الاقصى لتأمله الفلسفي هو (الخير) الذي يدرك بوصفه اساس الوجود والمعرفة على السواء (172 : 114) يقول افلاطون على لسان سقراط ان صورة الخير هي موضوع العلم الاسمى، وان هذا الجوهر بالاشياء العالة وسائر الاجسام المخلوقة يجعلها ناقصة ومفيدة (9 : 187). فالمعرفة مهما تكن رياضية او اخلاقية لا قيمة لها ما لم يكن هدفها الخير، لان الخير هو لمعيار المطلق الذي تقوم به المعرفة ونقيسها، وانها المعيار الدقيق الذي به نقيس اوجود ايضا. وان الانسان يطلب الخير ويستحيل ان يطلب الشر مع علمه أن هذا شر، لان الذي يعرف الخير ويعمل الشر فعلة هذا ناقص، ويشبه افلاطون الخير بعالم المعقول كالشمس بالنسبة للعالم المحسوس، فهو يضيء المعقولات امام العقل، وما على الفيلسوف الا ان يستمد النور من الخير ليبصر الحقائق، وكان الخير هو الله. ولهذا فلا غرابة ان تكون الفلسفة هي استشيه بالاله بقدر الطاقة الانسانية ولن يتخلى عن الرجل الذي عقد قلبه على العدل، وكان ساعيا على نهج الفضيلة الى التشبه بالاله بقدر الطاقة الانسانية. ويؤكد افلاطون في ثياتوس: "ان الشرور لن تزول ابدا اذ لا بد ان يبقى دائما شيء يضر الخير، ذلك ان الشرور لا مكان لها بين الالهة في السماء تحوم بالضرورة حول الطبيعة البشرية الفانية، وفي هذا العالم الارضي. ومن اجل ذلك علينا ان نظير باسرع ما يمكننا من لارض الى السماء. والهرب من هذه الارض هو التشبه بالاله بقدر الطاقة الانسانية، فيصبح المرء قديسا وعادلا وحكيما" (77 : 80).

وبالنسبة جنب الخير والشر في الانسان رأى افلاطون ان الانسان شرير بطبعه، وما هبط نفس من عالم المتن الا لاقترافها الخطيئة، وما وجودها في الحياة الا تكفير عن هذه الخطيئة. ومن ثم فقد اعلى من شأن العقل لانه سبيل النفس الى الخلاص من سجن اجسد سجن الظلمات وهو في هذا يقول: "الله في ذاته خير وما هو خير لا يمكن ان يكون ضاراً، وما



ليس بضار لا يضر ، وما لا يضر لا يجلب شرا ، وما لا يجلب شرا ، لا يمكن ان يكون علة أي شر . وما دام الله خير فهو ليس علة معظم ما يحدث للناس ، اذ ان الخير في حياة البشر قبل ولشر فيها كثير ، فالخير ليس له مصدر سوى الله ، اما الشر فليبحث له عن مصدر غيره " (9 : 195) .

### 3. الحرية :

الاسان في نظر افلاطون كائن روحي يمارس حرية الارادة ومسؤول عن تصرفاته (309 : 53) . وكان افلاطون يعد الحرية اساس الفوضى والاضطراب . ودا كان من ابرز سمات الديمقراطية حرية الفكر ، فان افلاطون جعل للفكر ميزة تنفرد بها طبقة لحكام ، فهم عقل الدولة المفكر وما عداهم جنود لهم ينفذون وعبيد لهم . وربما كان هذا شيئا متوقعا اذا ما كان معروفا ان المجتمع الاثيني يأخذ بنظام الرق ، وكنا نتوقع ان تجد آراء افلاطون في احرية آراء رجل شغف بها حبا ، وجن بها جنونا (311 : 21) .

### 4. الوراثة والبيئة :

من خلال منظور فكرة المثل التي يؤمن بها افلاطون يؤيد اثر الوراثة لا البيئة ، فبناء العمال لا بد وان يتورثوا مهن آبائهم ، ولا بد ان يتصفوا بصفاتهم . اما ابناء الحراس فلهم حياتهم الخاصة وتربيتهم الخاصة بمعزل عن حياة طبقة الخدم والعبيد (9: 146) وافلاطون لا يقر الفروق الفردية الا في داخل ابناء الطبقة الواحدة ، ولا يعمم النظرة للفروق الفردية التي تسمح لابن طبقة العبيد ان يصعد في سلم الرقي الاجتماعي . وحتى التعلم فهو امر موروث ، وما العلم الا عملية تذكر تقوم بها النفس لما شاهده في عالم المثل قبل ان تهبط الى الجسد .

### 5. النوع :

يؤكد افلاطون انه لا فرق بين الذكر والانثى ، وان للمرأة صفات الرجال إد القدرة على الحرب وممارسة الرياضة البدنية ، وعلى لسان سقراط في محادثة يقول افلاطون : " وحوث نهديب النساء وتدريبهن كالرجال تماما ، لان المرأة تقدر ان تتقن فن الموسيقى والجمناز كالرجال . وفيها ما فيه من الكفاءة لمختلف الاعمال ، وينحصر الفرق بين اجسين في درجة

لا لنوع ، وسببه ضعفها اذا قيست بالرجال . فالنساء اللاتي يبدين ميلا الى الفلسفة او الحرب يجب ان يصبحن الحكام او المساعدين ، ويشاركنهم في واجباتهم ويصرون ازو جالهم . ويجب ان تكون علاقات الجنسين المتبادلة تحت مراقبة القضاة ، وان تشارك بجراء المراسيم الدينية " (146:9) .

## 6. الفرد والمجتمع :

يؤكد افلاطون ان الحياة الصالحة لا تأتي الا في ظل مجتمع منظم نظميما عاليا ، فيصف افلاطون في الجمهورية مجتمعا مثاليا ، يكون لكل فرد وظيفته ويحكم هذا المجتمع صفوة من الملوك و لفلاسفة (146:9) . واجتماعية الانسان تتصح في حاجته الى غيره ، والحاجة هي اساس الدولة ، وأولى الحاجات في رأي افلاطون ، المأكل ، ثم اللبس ، وما شابهه ، وأصغر دولة في رأيه تتكون من اربعة او خمسة رجال (53-54:9) .

## التربية عند افلاطون :

يتفق افلاطون وسقراط في ان اهم مطالب العصر هو ضرورة وضع قانون اخلاقي يسيّر الحياة ، ويحل محل النظام الذي أساسه الثورة والطبقية الاجتماعية . وحول افلاطون وضع اساس جديد للحياة الخلقية ، لا تتعارض فيه مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة . لقد جعل افلاطون التربية محورا اساسيا في اقامة مدينته الفاضلة ، ويرى ان التربية عملية تدريب اخلاقي ، أي انها ذلك المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة ، ونقل حكمة الكبار التي وصلوا اليها بتجاربهم الى الجيل الصغير ، وانها نوع من التدريب الذي يتفق تماما مع الحياة العاقلة حينما تظهر (313 : 229) . وتلخيصا لكل ذلك يرى ان التربية هي (علم الخير والشر) (173 : 36) .

أما المثالية النصرانية فقد تأثرت بالمثالية اليونانية (الأفلاطونية) ، و إن كان البعض يحاول ابعاد المسيحية عن الفلسفة لان المسيحية دين ، ولكن القديس اوغسطين (354-430م) في كتاب (مدينة الله) أكد على ان محاولات فهم التعاليم المسيحية فلسفة ، بل هي الفلسفة الحقيقية . وفلسفة محبة الحكمة ، والحكمة هي الكلمة ، والكلمة قد تجسدت على صورة

(المسيح)، وهذه الكلمة هي الحياة، والحياة هي النور، والنور لم يأت تبعاً لهذا لا مع المسيحية فمحة الحكمة هي محبة النور أو الكلمة، أي محبة المسيحية. وعلى ذلك فالفلسفة الحقيقية هي المسيحية (202 : 3-2).

وحينما كان أوغسطين يكتب عن (مدينة الله) كانت روما مسرحاً لسلب البربر وهتهم. ولما كان لفلسفته وضعها، بل قيمتها العلمية أمام الناس الذين كانوا يعيشون في يامه. فقال أن مدينة الإنسان (روما) إن هي إلا صورة عابرة لمدينة الله "تماماً لما كاتب أبينا صورة عبدة لمدينة فلاطون المثلى" (318 : 178).

وتعتبر المعتقدات اللاهوتية للقديس أوغسطين عن معتقدات العصور الوسطى في تكوين العلم وطبيعة الخالق، وطبيعة الإنسان أو علاقته بالله، وهذه المعتقدات افلاطونية في أساسها الفلسفي إلى حد كبير (314 : 67).

وآمن بأن الفلسفة وسيلة السعادة التي هي غابة كل إنسان، ففكر في السعادة فوجد أن الموضوع الذي يحققها يحب أن يتوافر فيه شرطان أحدهما أن يكون ثابتاً مستقلاً عن تقلب المصادفة والحظ، والا نغصت السعادة بالقلق عليها وطوق زوالها. والشرط الآخر أن يكون الموضوع كاملاً لا مزيداً عليه، إذ أننا لا نرضى تمام الرضا إلا بالخير الأعظم ولا يتوافر هذا لشرطان في غير الله لأن الله وحده ثابت كامل. فنحن إذ نطلب السعادة نطلب الله، علمنا بذلك أو لم نعلم" (324 : 20-21). وجوهر معتقدات أوغسطين الإيمان برب واحد روحي غير متنه، كلي الخير والحكمة والقوة، وهو الذي خلق العالم، وخلق كل ما هو حي وغير حي (314 : 97).

وقد ذكر أوغسطين أن روح الإنسان إن هي إلا جزء من الله، وهذه فكرة طورها أسبينوزا بعد مضي قرون متعددة. فالروح توجد في الجسم لعله هي أن نقيم على الأرض مثلاً للكمال الذي تستعيد صور غير واضحة له في وجودها السابق في السماء، وذلك لأن الروح كانت تعيش في حياتنا الأرضية وستظل تعيش بعدها، وهذه هي العقيدة الأوغسطسية بحلود لروح (318 : 179).

وقد آمن أوغسطين أن النجاة في الكنسية والإيمان سابق على العقل "أمن كي تتعقل"، وفي ذلك أن الإيمان ليس عاطفة غامضة وتصديقاً عاطفياً من الأسباب العقلية، ولكنه قول

عقلي لحقائو ، إن لم تكن مدركة في ذاتها كالحقائق العلمية . والإيمان لا ينفر من فقد العقل ما دام الإيمان لا يوجد الا في العقل ، فعلى العقل مهمة قبل الإيمان ، هي الاستيثاق من علامات الإيمان . وللعقل مهمة بعد الإيمان هي تفهم العقائد الدينية . والإيمان هنا سابق على التعقل معين عليه ، فإنه يظهر القلب ، ويجعل العقل أقدر على البحث وأسرع فلولاً للحق (324 : 21) .

و يقسم أوغسطين النفس تقسيم افلاطون على شهوانية وغضبية وعاقلة لكنه سميها أسماء أخرى فيقول " انها تمثل الوجود والمعرفة والارادة ، ويقول إن هذا التقسيم هو بعينه الثالوث ، فدسيم الثالوث تقابل تماماً الاقسام الثلاثة التي للنفس " (202 : 34) واستكشف أوغسطين في النفس ميلاً طبيعياً في الجسم ، ويرى أنها هي التي تمنحه صورته وحياته ، ويقول : " إن النفس والجسم لا يؤلفان شخصين بل إنساناً واحداً ، النفس هي (الإنسان الباطن) والجسم هو (الإنسان الظاهر) بلا أن تصير النفس جسماً أو يصير الجسم نفساً ، وليس محل النفس جزءاً معيناً من الجسم كالرأس أو القلب ، بل الجسم كله وهذا الجسم لازم من بسطة للنفس وظاهر ان يحس و جزء من الجسم تعلم بذلك النفس كلها " (324 : 30) .

وبالنسبة لجانب الحرية في الطبيعة الإنسانية ، كان أوغسطين يرى أن للإنسان حرية لإرادة التي تعينه على اختيار سبل الحياة الطيبة ، التي تجنبه الوقوع في الشرور بسبب هذا الجسم المادي الذي يغريه بالفساد ، ويقويه أو يقتله . ولقد حتمت الخطيئة الأولى على كل الجنس البشري أن يكفر عنها ، فإن خطيئة آدم وراثية ، وانه من السهل على أي إنسان ان يتحرر من خطيئة آدم الموروثة ، وانه لكي يتحقق أنه الخلاص فلا بد في عناية الله ورعايته (253 : 216) .

إن لإنسان شرير ما دام قد ورث الخطيئة عن آدم ، ولذا فهو مطالب بالتكفير عن هذه الخطيئة التي لا تتحقق الا بالعمل الصالح على وفق القانون الإلهي . ونشر مخالف لهذا القانون ، فخير شيء بالفعل . اما الشر فلا يمكن أن يعدّ وجوداً حقيقياً ، بل هو سبب محض ، ي ان الشر هو سلب للخير أي سلب للنظام . ولهذا إن علة الخير هي علة فاعلية ، في حين علة الشر علة نقص ، بمعنى أن الخير شيء إيجابي وجودي ، أما الشر فهو نقصان أو عدم (202 : 36) .

إن الهدف الأول للتربية المسيحية هو البعث الخلقي للفرد، ولذلك اتجه الهدف التربوي  
لأول لمعالجة الجانب الخلقي في الطبيعة الإنسانية، أي الجانب الوجداني

نقد حاولت المسيحية أن تصلح المجتمع، وحاولت أن تجمع بين القدسية المسيحية والكمال  
الشري. وكان هذا الكمال البشري يحتل قلب طريقة الحياة المسيحية. وقد أثرت فكرة  
الكمال هذه على التربية المسيحية في عصورها الأولى، وكان لها شأن كبير على التربية لديره  
فيما بعد (174 : 172).

أما المثالية الحديثة فقد تمثلت بالفلاسفة (ديكارت) و (كانت) و (هيجل). أما ديكارت  
(1596-1650م) فقد أراد أن يقيم فلسفة مسيحية تقوم على أساس من اليقين والافتناع، لذا  
قام وضع منهجه العقلي، بالاعتماد على استقلال العقل تماماً، ونادى بمساواة العقل، اذ يرى  
أن الناس جميعاً متساوون في العقل، وكل ما بيننا من اختلافات هو أن البعض منا يستعملونه  
أفضل من البعض الآخر (93 : 69).

وبكون البلوغ إلى الحكمة عاية الفلسفة متى ما دلّ العقل على الإرادة من أول الأمر إلى  
القرار الذي يتعين عليها أن تتخذه، ولكن ثمة ضرب من التنازع بين أرجاء الأخلاق، لأن  
العمل لا يحتمل أرجاء، ومقتضيات المنهج والترتيب الذي يفيدنا أن "المعرفة الكاملة بسائر  
العلوم الأخرى سابقة وجوباً على المعرفة بالأخلاق" (124: 85).

لقد استخدم ديكارت في منهجه وسيلتي الحدس والاستنباط، وهو يقصد بالحدس الرؤية  
المباشرة للحقيقة، والحدس يدرك الأفكار البسيطة، ويدرك شكل العلاقات المباشر التي تربط  
الحقائق البسيطة مثل التضمن أو التلازم.

أما لاستنباط فهو عملية فكرية تقوم على الانتقال من فكرة إلى أخرى، وقد وضع لمنهجه  
فواعد أربع: قاعدة البدهاة، قاعدة تحليل المشكلة، قاعدة الترتيب والتكريب، ثم قاعدة  
الإحصاء (325. 79) ولقد فامت الفلسفة الأولى عند ديكارت على الشك المنهجي وهو شك  
إرادي، وقد انتهى منه إلى اليقين الأول وهو ادراك الذات أنها موجودة ونهتّى من ذلك إلى  
اليقين الثاني وهو أن الإنسان لما كان يشك فلا بد أن يكون كائناً ناقصاً، وكان لابد أن يقابله  
الكائن الكامل. وهكذا اتخذ ديكارت من شكّه بداية إيجابية لا نهاية سلبية. ومن بين جميع

آرائه عن المحققة المشكوك فيها وجد حقيقة واحدة ثابتة، وهي أنه قادر على التفكير فالعالم  
امدى كنه ما فيه جسده قد يكون خداعاً. اما فكره فهو حقيقة مؤكدة حيث يقول : " فيما  
أردت الظن بكل شيء أنه باطل ، فلا مناص من التسليم بأنني أنا الذي أفكر لابد أن أكون  
موجوداً. وقد دفعته ملاحظتي عن هذه الحقيقة " أنا أفكر فأنا إذن موجود " ، وهي  
الحقيقة الراسخة اليقينية التي لم تقل أكثر فروض الشاكين إسرافاً على إنكارها. اقول  
دفعته ملاحظتي لها الى التسليم بها من غير ما شك ، واتخاذها أساساً أقيم عليه الفلسفة التي  
كنت أنشدها " (318 : 217).

ويميز ديكارت في الفكر بالذات طائفتين من الاحوال : الانفعالات والأفعال ،  
ولانفعالات هي كل ما يكون متاحاً للفكر ، أما لفظة الفعل فهي الإرادة الحرة التي نستطيع  
بها أن نحكم أو أن نستنكف عن الحكم . إن معارفنا محدودة ومتناهية ، ولكن إرادتنا غير  
متناهية ، أي حرة في أن تمنح تصديقها أو تحجبه . والفلسفة الديكارتية تفترض هذه الإرادة  
غير المتناهية التي يثبت لنا حريتها شعور داخلي حي . فخطوات الفيلسوف الأولى ، وقراره  
الحازم واشتتت بالأ يمنح تصديقه لغير الداهية ، والشك المنهجي الذي هو نتيجة لذلك ، هي  
ثمرات لمباهة من الإرادة ، والفلسفة لا تفصل توسع المعارف عن تربية احكم وتهذيبه واخل  
أن لحكم ، بخضوعه للملكة الفهم ، يتأدى الى " الخير الأعظم الذي ينظره العقل الطبيعي بلا  
نور الإيمان ، وهذا الخير الأعظم هو معرفة الحقيقة بعلاها الاولى ، اي الحكمة " (85 : 126).

إن الإنسان عند ديكارت مؤلف من نفس وجسم أي من جوهرين متميزين متضدين ،  
فالنفس روح بسيط مفكر ، والجسم امتداد قابل للقسمة ، فليس في مفهوم الجسم شيء مما  
يخص النفس ، وليس في مفهوم النفس شيء مما يخص الجسم (325 : 79).

أما ( عماوئيل كانت 1724 1804م ) فالإنسان عنده يتكون من عقل وحسم ، فهو في  
جسمه يعد جزءاً من الطبيعة أو ظاهرة من ظواهرها المحكومة بحدود الزمان والمكان أو في  
عقله يعد كائناً واعياً حراً لا يتقيد بحدود الزمان والمكان . وقد قسم ( كاتب ) العقل على  
طري وعقلي ، وبين أن المعول عليه هو الثاني (287 : 271).

وقد قسم (كانت) المعرفة على قسمين، فهو يطلق على المعرفة المستعلة في المبدأ عن التجربة اسم المعرفة القبلية، أما تلك التي تستمد من التجربة فيسميها بعدية (159:93) والإنسان عدد كست ظاهرة يملك بالطبيعة ثلاثة ميول أساسية هي :

1. الميل الحيواني : وهذا الميل يشمل الرغبة في حب البقاء واستمرار النوع مع الآخرين .
2. الميل الإنساني : وهذا الميل يشتمل بصفة خاصة على الرغبة في المساواة مع الآخرين والتفوق عليهم .
3. ميل لبناء الشخصية : وهو يشمل الإرادة الخيرة، والكمال المنطقي (355 : 129) (224 : 47) .

"إن العقل عند كانت ليس مجرد حزمة من المشاهدات التي تعتمد على (حواسنا)، ولكنه أداة لمعرفة قائمة بذاتها قد انكشفت لنا عن طريق قوة " إدراكا العقلي " ولعل أنصح مثل بين قدرتنا على التقدم بغير طريق التجربة هو مثل (الرياضة) فمن اليقين المطلق أن  $(4 = 2 + 2)$  دائماً مهما يكن ما نراه أو نسمعه مما يناقض ذلك . وهكذا فإن العقل ليس مجمعاً لفكر ولكنه منظم له ، فهو ينظم العالم مستعيناً بمعرفته بالوظائف الرياضية وغيرها من الحقائق المطلقة، ويصوغها في وحدة مفهوم العقل (الحكمة البشرية) " . إذن هي "التنظيم، أي القدرة على استخدام الحقائق الأبدية لإدراك الحوادث في مجرى الزمان وتنسيقها، إذ تمكننا حكمتنا من أن نقلل من الاعتماد على حواسنا، وتزيد في الاعتماد على عقلنا، فحينما تظهر لنا حواسنا عاماً من الظواهر، فإن عقلنا يوجهنا ويرشدنا إلى الحقيقة وراء تلك الظواهر وكان (كانت) يسمي هذه الحقيقة (الشيء في ذاته) " (318 : 282) .

ويرى (كانت) أن الإنسان حر وخاضع للحتمية إلى الحد الذي يعد عنده كائناً جسيماً خاضعاً للقانون الطبيعي (309 : 54) .

- وقد وضع (كانت) لعمل الخير ثلاث قواعد لا يفضل المرء باتباعها وهي (287 : 274) :
1. اعمل على أن يكون الإنسانية في رأبك غاية في نفسها لا وسيلة لغايات أخرى .
  2. اعمل دائماً بحسب المبدأ الذي تستطيع أن تجعله قانوناً عاماً لا استثناء فيه .
  3. اعمل كل ما ترى أن ضميرك هو المشرع له، وأن آراءك تقوم من نفسها بتنفيذه وجمعه قانوناً عاماً .

ويعرف (كنت) التربية بأنها فن - يجب اكمال ممارسته بكثير من الاحيال - وكل حين قد تعم معارف من سبقوه ليكون مؤهلاً لاقامة تربية تنمي كل الاستعدادات الطبيعية في انسان، ويقود الجنس البشري كله الى مصيره (201 : 221-222).

اما هيجل (1770 1831م) فقد اكتسبت الفلسفة المثالية الالمانية لديه صورتها المبهجة الاخيرة، وقد اسس هيجل بناء على لمحات أخذها من فichte ومن شليخ في عهده لمكر، بناءً فلسفياً ما زالت له أهميته وفائدته (93: 174).

لقد أقام هيجل فلسفته على التاريخ المحكوم بالمنطق بعد أن آمن ان لتاريخ الكلي للعالم ليس مسرحاً للمصادفة العمياء، بل ميداناً لفاعلية الروح التي تحكم مساره، وهي تعبر عن تاريخ الإنسان وتطوره قديماً ويونانياً وحديثاً، وأن الدراسة الفلسفية للتاريخ تعني دراسة (التاريخ) من خلال (الفكر) لما بين (الفكر) و (الواقع) من صلة. لهذا جاء تاريخ الفكر معبراً عن وقع التاريخ وخلاصته. اما الفلسفة فهي التعبير عن عصرها ملخصاً بالفكر. ليصبح، التأريخ الفلسفي بعد ذلك تأريخ الإنسان المتميز بالوعي (319 : 42).

إن اثر الفيلسوف عند هيجل يتجلى في تفسير الأحداث، ولوقوف على مغزاه (الروحي) مستفيداً من التاريخ بوصفه المسرح الذي يتجلى فيه تدرج الفكرة في الزمان (324 : 42) حتى غدا ان الأصل في الفلسفة عنده هو (التاريخ) الذي يعكس لنا تجربة البشر المدفوعين (بالعواطف والأهواء) والذي لا تنتظم حركته الا مع بزوغ فجر الحرية وتكاسها. فالتاريخ الكوني اذن هو التاريخ الفلسفي الذي يسيطر على الاحداث، وإن العقل هو جوهر ذلك اتاريخ الذي يتحرك على وفق جدلية ثلاثية تقوم على لقاء الفكرة (الروح) بالنقيض (الطبيعة) لينجم عنهما (المركب) معبراً عن شبكة التفاعلات. وقد هيجل بفلسفة الروح المطلق ومظهره هو الطبيعة، وهو يقول إن "الروح المطلق" يحاول أن يستعيد نفسه من خلال نفسه. ولذا فهو يمر بثلاثة تطورات (325 : 269) هي:

1. الروح الذاتي ويمثله الفرد بمظاهره الشعورية التي يدرسها علم النفس.
2. الروح الموضوعي ويمثله المجتمع بنظمه وتركيبه.
3. الروح في ذاته ولذاته، والمقصود به اتحاد الروح الذاتية بالروح الموضوعية أو حمله الحياة الروحية التي تتمثل في الفن والدين والفلسفة.



يرى هيجل أن الدولة خيرة بذاتها، أما الافراد فلا أهمية لهم في ذاتهم . بل أهميتهم تتحقق بقدر ما يسهمون في ايجاد الكل الذي ينتمون اليه فحسب .

وهكذا مثالية هيجل انما هي محاولة للنظر الى العالم بوصفه سقاً مترابطاً، وعلى الرغم من ان محور لاهتمام فيها هو الروح، فليس للهيجلية اتجاه ذاتي على الاطلاق، بل يمكن ان نصفها بأنها مثالية موضوعية (93: 192) .

أما الهدف التربوي عند هيجل فهو تشجيع نحو الذاتية والاستقلال، ولكنه رأى ان المدارس يجب أن بسود فيها الهدوء والانتباه في ساعات المذاكرة والتحصيل، وأن يحترم التلاميذ بعضهم بعضاً، وان يحترموا مدرسيهم، وأن يؤدي التلاميذ الاعمال المنوطة بهم، وأن يتحلوا بلطافة، ثم أضاف وما عدا ما يتعارض مع نظام المدرسة فالتلاميذ أحرار في عملهم، ولا مجال للعبودية في المدرسة . فالتلاميذ ليسوا عبيداً، ولا يجب أن يستعبدوا . وتتطلب التربية التي تؤدي الى الاستقلال، وأن يتعود التلميذ محاسبة نفسه، وأن يستشعر حريته بين زملائه ومن هم أكبر منه سناً حتى يستطيع أن يقرر أي سلوك يسلكه . (96 : 37) .

بعد أن استعرض المؤلف الأفكار الأساسية في الفلسفة المثالية التي يمثلها أفلاطون، والفلسفة المسيحية المتمثلة بالقديس أوغسطين، ثم المثالية الحديثة التي تمثلت بالفلاسفة (ديكارت) و(كانت) و(هيجل) يمكن جمع أفكارهم معاً للتعرف على المبادئ العامة لهذه لفلسفة اذ تقوم على مبدئين جوهرين متكاملين هما :

### 1. أزلية الأفكار ودور العقل الإنساني:

تؤمن هذه الفلسفة بوجود أفكار عامة ثابتة مطلقة، وهذه أوجدها بطريقة ما، عقل عام، أو روح عامة، أو قوة خارقة تسبق خبراتنا اليومية . وهذه الأفكار تشمل كل ما هو حقيقي (316 : 26)، ووظيفة العقل البحث عن المعرفة والحقيقة المطلقة التي سطوي عليها الكون، إذ يمكن تعرفها بادراك الأشياء من طريق الحواس الإنسانية بوصف أن العقل هو الأدلة القدرة على الحكم على مدى مطابقة الاشياء لأصولها الأزلية الأولى (367 : 29)

إن الواقع بما يستعمل عليه من ماديات يجب أن يكون فكراً واحداً، والدليل على ذلك أن لب الواقع هو التفكير أو السبب في وجوده، والسبب المطلق واحد غير متعدد، ولكن على

لرغم من وحدويته فإنه يتضمن كل شيء ، متداخلاً بعضه في بعض ، متدايف بعضه مع بعض ، وإن بدت بعض العناصر الناتجة عنه متناقضة ومتناثرة ، ذلك لأن العالم في جملته مسحوب . ومتسم بالنظام الدقيق والحكمة البالغة ، حتى في تضارب بعض عنصريه المؤلفين له ( 118 : 190 ) .

## 2. عالم الروح وعالم المادة:

ترى المثالية أن العالم الذي نعيش فيه عالم أشباح لا يستحق الاهتمام ، وأن الجدير بالاهتمام هو عالم القيم الروحية والمثل العليا ، ولذا تميز المثالية عالم الروح من عالم المادة . وترى أن أهم شيء في الإنسان هو عقله أو روحه التي وظيفتها المعرفة ، وأرقى أنواع المعارف هو المعرفة النظرية التي يمكن أن يصل إليها الإنسان من طريق التأمل والفكر أما النشاط العلمي فمرتبه أقل من مرتبة التفكير النظري ، لأن الغايات التي يستهدفها غايات مادية . لذا يجب إخضاع النشاط الجسمي للعقل أو الروح ، وعلى العقل أو الروح أن يحاول باستمرار أن يفرض على رغبات الجسم . لأن الروح تتعدى حدود هذا العالم ، وهي التي تستطيع أن تصل إلى المعنى الحقيقي للخير والحق والجمال ( 316 : 27 ) .

وعلى أساس هذين المبدئين ، تتشكل النظرة المثالية لطبيعة العالم والإنسان وحقائقه واجتماع القيم والتربية والتي تلخص فيما يلي :

1 . تفترض المثالية أن الإنسان يتكون من عقل أو روح ، وجسم أو مادة ، ولكل منهما خصائصه ووظائفه . فالعقل قادر على الاتصال بالأفكار الثابتة الأزلية الموجودة في عالم الروح ، وهو بهذا يسمى على الجسم ، ويسيطر عليه . يوجه ويحد من شهواته ونزواته . أما الجسم فهو مادة متغيرة ، ويشغل حدوداً مكانية " ( 301 : 90 ) . وترى المثالية أن الإنسان خير بطبيعته ، وأن الشر لا يدخل في تركيبه وإنما هو يدفع إليه من خلال المجتمع وتنظيماته ( 219 : 106 ) .

2 . تقسم المثالية المجتمع على طبقة عاملة ، وطبقة المفكرين ، ونصح هذه الطبقة عدد فلاتون حيث قسم المجتمع على ثلاث طبقات : ( الحكام والخوذة والعمال ) ( 47 : 9 ) والطبقة العليا الحاكمة والمفكرة هي المسؤولة عن التوصل إلى الحقائق الثابتة ونشرها بين

جميع الطبقات الاخرى ، لتوجيه حياتهم ونشاطاتهم ، ولا يستطيع أفراد الطبقات الأخرى أن يشاركوا في تطوير المجتمع ، أو في التعبير عن آرائهم في مشكلاته . لأنهم غير معدين لأن يشاركوا في عمل القرارات (295 : 30) . ولأنهم يعملون ، "على خدمة الاحتياجات الاقتصادية للمجتمع ، أو الحماية المدنية للدولة من لداحل وإخارج فقط " . (316 : 31) .

3 . الحقيقة النهائية موجودة في عالم آخر ، "وهي مطلقة وعامة وشاملة . وهي حادثة لا تتغير ، ويمكن إدراكها من طريق التفكير ، إذ إن خلق كل مدرك في عالم . قطعاً من الأفكار ، يفسر ما في هذا العالم ، وما ندركه بحواسنا في هذا العالم ، صور لتلك الأفكار أو المثل ، والمثل كائنة وموجودة حتى ولو فني هذا العالم " (175 : 110) وهكذا فإن بإمكان العقل أن يعرف هذه المبادئ والحقائق من طريق الإلهام أو العقل المطلق بلا حاجة إلى التجربة (316 : 29) .

4 . لقيم لحقة هي القيم المثالية ، وهي القيم المطلقة وليست متغيرة متبدلة ، وأن الخير واجمال ليسا من صنع الإنسان ، بل هما جزء من نسيج الكون ، وأن قيم الفرد لا تصبح ذات دلالة يمكن الاعتماد عليها إلا إذا ارتبطت بالحقيقة (310 : 57) .

## الفلسفة التربوية المثالية :

### أولاً : مفهوم التربية :

يرى المثاليون أن التربية ما هي إلا مجهود الإنسان للوصول إلى هزيمة الشر وكمال العقل (173 : 36) . ويرى افلاطون أن التربية عملية تدريب أخلاقي ، أي أنها ذلك المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة ، ونقل حكمة الكبار التي وصوا إليها سنحاربهم إلى الجيل الصغير ، وإنها نوع من التدريب الذي يتفق تماماً مع أخذه العافية حينما تظهر (313 : 229) . والتربية من وجهة نظر المثالية هي مساعدة المعلم (الكائن الأخي الروحي) في الحياة للتعبير عن طبيعته الخاصة ، وأهداف التربية من وجهة نظر المثالية هي إعداد الإنسان للحياة بتزويده بالمعرفة كي يصبح إنساناً ، والحث على الحقيقة هو أحد لأهداف الرئيسة للتربية (186 : 184) .

## ثانياً: الأهداف التربوية :

إن أهداف التربية في الفلسفة المثالية تتمثل فيما يأتي :

1. تركز التربية المثالية على الاهتمام بالعقل ، على أساس أنه هو الواقع الإنساني . وهي تتفق مع النظرة الازدواجية للفلسفة المثالية ، فالباقي هو العقل أو الروح . ولذا يجب أن يكون الإنسان معقولاً . ولا يصدر في أحكامه إلا عن حكمة وتعقل (118 : 176) .  
وعلى هذا يكون فرض التربية المثالية وهدفها هو الارتقاء المدرج نحو الوصول إلى إثبات المطلق . ومحاربة الوصول بالإنسان إلى أقصى درجات الكمال الروحي ليكون أهلاً للوصول إلى الكمال المطلق ، والهدف الأعلى ، وهو السعادة للفرد ، والخير للدولة . والغرض الاجتماعي مهم ، إذ تعمل المثالية على أن " يصن الفرد إلى كمال ذاته ، وذلك بأن تشمل على قيم ومثل ، ويشترك فيها الناس جميعاً " (118 : 176) .

2. تختلف الأهداف التربوية باختلاف الطبقة التي ينتمي إليها الفرد ، ومما لا شك فيه أن الأهداف التربوية للفلاسفة تتميز من الأهداف التربوية للطبقتين الآخرين . فالمواطن الحر تدسبه التربية الحرة التي تهدف إلى تنمية العقل ، بوصف أن الذكاء هو أهم ما يميزه من غيره . وتهدف التربية الحرة إلى خلق المواطن المثقف القادر على مواجهة المشكلات وحلها بسجاح ، والذي يمكنه أن يسلك السلوك الصحيح في أية جماعة ، ويعامل كل فرد بأدب ، وهو القادر على التحكم في ذاته ورغباته ، فلا يضعف أمام الرغبة ولا يستسلم إزاء المحنة (254 : 148-149) .

3. أهداف التربوي ثابت في هذه الفلسفة على وجه الإطلاق . ولذا المنهج ثابت غير قابل للتطور اعتماداً على أن المعرفة توصل إليها الحكماء ، ومن ثم يمكن نقلها من جيل إلى جيل ، لأنها ثابتة لا تتغير . كما أن علم النفس والأخلاق والمنطق والدين والعلوم الإنسانية تعد أهم مواد هذا المنهج .

4. إن التربية العقلية لكي تصل إلى تفهم الحقيقة المطلقة الالهيية يجب أن تكون على شكل تولد معرفية ثنائية ، وليست على شكل نماذج تجريبية ، وتبعاً لذلك لا يكون التعلم تحديداً أو أنكاراً ، ولكنه تحقيق النمط الفكري الذي يهدف تدريجياً إلى تحقيق الفكرة المطبقة بالنسبة للحقيقة والخير اللذين وضعاً سلفاً (372 : 92) .

5. نهدف المثالية الى الترتيب الفردية والجماعية ، فالحياة الخلقية لا تتعارض فيه مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة ، إذ إن هذه الفلسفة تقرر خلود القيم الروحية ، وتؤكد عموميتها على جميع الأفراد ، بمعنى أن القيم والمثل العليا الخالدة حين يجهد الفرد عقله لكي يتمثلها فإن ذلك يكون من خلال وسط جماعي . فالفضية تتكون في معرفة أو الأفكار الكلية للوصول الى الكمال العقلي (95 : 132) .

6. يهدف المثالية الى رفع المكانة الشخصية أو تحقيق " كمال الذات " ، فهي نضع لفرد في المكان الاول والمركز الأهم . وهذا لا يعني أنها تلغي دور الجماعة ، ولكن عندما ترقى بالإنسان روحياً وجسدياً فهي بذلك تنمي الجماعة ايضاً ، والعرض الاجتماعي مهم لديها ، اذ تعمل على أن يصل الفرد الى كمال ذاته ، وذلك بأن تشتمل على قيم ومثل يشترك فيها الناس جميعاً (118 : 191) .

## تلخيص واستنتاج:

من خلال ما تقدم يمكن القول بما يأتي :

### اولاً: العناصر التي تمجدها المثالية :

1. العقل لانه جوهر الاشياء ، بل إن الكون يعد عملياته تفكيرية ، فالإنسان لذي هو جزء من الكون يجب ان يكون معقولاً ، ولا يصدر في افعاله الا عن حكمة وتعقل .
2. الجمال ، لان الحق والخير كلاهما يستقطر معناه من معنى الجمال او يصطبغ بالجمال ، فليس هناك حق قبيح ، على ان الجمال بمعناه العام له دخل كبير في صفاء الروح ورقة الشعور وحسن التقدير ، ومن ثم فالعقل ينبغي ان يتدرب على التفرقة في الحكم بين الغش والسمن والرفيع والمنحط في المجالات التعليمية جميعاً .
3. الدين ، لانه القابول الذي وضعه العقل المطلق ليكون الصلة بين الإنسان وبين يهذب نفسه ، ويسمو بروحه ويروضه على ممارسة الخير وانكار الشر .
4. الاخلاق . وهي التي تعمل جنباً الى جنب مع الدين ، بل ان الخلق لكريم يعد لنا حلاً لثمست الإنسان باهداب الدين وحرصه على اشباع مثله العليا وقيمه الرفيعة .

5. رياضة البدن لا من أجل البدن، فإن المثالي لا يهتم بالمادة ولا يعنى به، ولكن من أجل لروح وخدمة العقل، فإن كليهما لا تكمل رعايتهما والعناية بهما إلا إذا مال أحسب حظ من الرعاية والعناية تجعله خليقا بلباقته لهما وازدهارهما معه، فيقدران على الانطلاق والارتفاع الى عالم المثل والعقل السليم في الجسم السليم.

### ثانيا: الانعكاسات التربوية للمثالية:

1- الارتفاع من شأن العقل لأنه أساس الواقع الانساني وغرض التربية لمثالية، وهدفه هو الارتفاع المتدرج نحو الوصول الى الثبات المطلق، ومحاولة الوصول بالإنسان الى أقصى درجات الكمال الروحي ليكون أهلا للوصول الى الكمال المطلق والهدف الاعلى، وهو السعادة للفرد والخير للدولة.

2- الهدف الاجتماعي مهم لأن الفلسفة مع أنها أكدت خلود القيم لروحانية لأنها أكدت أيضا اشتراك الأفراد بهذه القيم. بمعنى أن العقول المختلفة إذا ابتدأت التفكير من نقطة واحدة تصل الى نتائج متشابهة، وعمومية الحقائق على هذا النحو تحتم أن المجتمع لكي يصل الفرد فيه الى الكمال ذاته لا بد أن يشتمل على قيم ومثل يشترك الناس فيها جميعا.

3- التربية في المثالية هي عملية تدريب اخلاقي لآفاق تربوية تنمي الاستعدادات الطبيعية في الإنسان، والهدف الأول في التربية هو اعداد الطالب عقليا وخلقيا بغية تحقيق جميع القيم والمثل التي تريدها المثالية. ولتحقيق هذا الهدف العام لابد أن يركز المنهج المثالي على الفلسفة والمنطق والرياضيات والدين.

4- لا تحتل التربية غير النظامية أي مركز لأنها لا تسهم في تدريب عقول التلاميذ أو ملئها باحديق اعتمادا على أن المعلم يجب أن يحيط بكل ما هو خير وسام. ولا يتاح هذا في تربية غير النظامية. وعليه فالمدرس يتلخص دوره في ملء عقول التلاميذ بالحقائق والمعلومات الثابتة، اذ يقوم تهيئة الجو المناسب ليعلمهم، ويحضر لهم البيئة المثلى للعيش و حياة، ثم يأخذ بيدهم ويرشدهم بنظرياته ودروسه الى أقصى درجات الكمال الذاتي فيحقق بذلك هدف التربية.

5- وبما عسى ما تقدم انتفاه يمكن قيام نظام تربوي موحد لا يتأثر بحلاف الصم الاقصدية والاجتماعية في العالم (260 : 89)، وهي بهذا تفصل الفرد عن ذاته، وترده

الى ذاته ليتجه الى العالم الآخر، وتصبح مفاهيم الفرد ومبادئه الخنقة، ومعبر  
حكمه في ميادين الحق والخير والجمال كلها منبثقة من داخله، وبذلك تفصل الذات  
عن البيئة الثقافية التي نعيش فيها، وتصبح عنصرا خارجا عنها منذ ظهورها على  
مسرح الحياة حتى اختفائه منها.

### الانتقادات التي وجهت للفلسفة المثالية:

1. نتيجة لاهتمامها بالعقل فقد اهملت الجوانب الاخرى كالمهارات والانشطة الاسبانية،  
هي مثل مهنة والحرف... وما الى ذلك، واهملت ما يمت بصلة الى النواحي  
الجسمية.
2. اعلت شأن الروح، واهملت تربية الجسم، وركزت على المعلومات والمعرف،  
وجعلت لها كيانا مستقلا بعيدا عن اهتمام الطالب وميوله، مما ادى الى انفصال  
لطالب عن المدرسة والبيئة الاجتماعية والمادية التي يعيش فيها كل منهما.
3. النظر الى الطالب على انه سلبي يتلقى المعلومات التي يتلقاها من المدرس، فالموقف  
التعليمي هو موقف تفاعل وليس موقفا جامدا ثابتا، فيه طرف ايجابي هو المعلم وآخر  
سلبي هو الطالب كما صورته المثالية.
4. ثبوت الاهداف التربوية عند المثالية جعل المنهج ثابتاً غير قابل للتطور.
5. استندت المثالية إلى حقائق مطلقة وافكار ابدية استطاع العلم الحديث ان يسفها ويضع  
بدلاً عنها قواعد جديدة وحقائق جديدة.
6. ان المنهج المثالي قد صمم من اجل صقل العقل وصفاء الروح ونقل التراث الثقافي،  
والمواد الدراسية تقدم بصورة منطقية مرتبة، لكنها لا تدرس اساس فهم العلاقات،  
فما تاريخ مثلاً يدرس كتاريخ، أي بحسب التعاقب الزمني لا على انه اساس لفهم  
مسكلات احوال وتوقعات المستقبل، ولا يهتم المنهج المثالي بتعليم المهارات  
لاعتقادهم بان هذا التعلم يفسد التلميذ ويثقل عقله، ولذلك يصنع المبدعون منهج  
ايدراسي مبتداً مطلقاً غير قابل للتغيير ايماناً منهم بان الطبيعة الانسانية ثابتة لا تتغير.

## المبحث الثاني

### الفلسفة الواقعية (Realism)

#### تمهيد:

تعتقد الواقعية بان العالم الطبيعي او الواقعي، عالم التجربة البشرية هو المعبر الوحيد الذي يجب ان نهتم به، ولا وجود لعالم المثل الذي آمنت به الفلسفة المثالية. وتستند الفكرة الواقعية الى استقلالية العالم الخارجي بما يحويه من اشياء ومكونات فيزيائية عن العقل الذي يقوم بادراكها وعن جميع افكار ذلك العقل واحواله. فليس العالم الخارجي وعالم ابسجور ولاشجر كما هو مدرك في عقولنا الا صورة لهذا العالم كما هو موجود في الواقع (296 : 76). وهذا الاحساس بواقعية الوجود الذي يشيع بين معظمنا هو لفكرة والبديهة التي انطلق منها الفلاسفة الواقعيون في بناء فلسفتهم، وامتدوا بها حتى شملت كل جوانب تفكيرهم في مشكلات الفلسفة الرئيسية.

إن البدايت المنظمة للفكر الفلسفي الواقعي نجده عند ارسطو (384-322 ق. م) تلميذ افلاطون، واذا كان تلميذ افلاطون قد ذهب الى ان الوجود يتكون من حس وفكر او مادة ومثل فان ارسطو لم يقنع بهذه الثنائية، ورأى ان الصورة والمادة كل لا يتجزأ، في حين رأى افلاطون ان حقيقة مركزها النظام الروحاني السماوي، أي في عالم المثل لا في عالم الواقع. إن ارسطو يرى ان الحقيقة توجد في عالمنا الواقعي. ولما كان ارسطو يهتم بدراسة حقائق البيولوجيا فان اهتمام افلاطون تمثل في النظريات الرياضية، واستقر في تصوره ان عالم الحس لا يفهم الا بعالم لآخر الانهي. وكان ارسطو يرى ان على الانسان أن يحكم عقله فيما بين يديه. وان عند يفهم من ذاته، وان الانسان يفهم كمتخولق طبيعي لا كمتخولق نهي (316 : 117-118).

واذا كان افلاطون قد هام في حب البيوتوبيا، فان ارسطو كتب ما اقنع رجل العصور الوسطى به، وكانت كتاباته اساسا للفلسفات والنزعات التي تملقت حولها الفكرة الواقعية من بعد.



تستمد الواقعية اسمها وفكرتها وفلسفتها من الفكرة التي تقوم عليها، وهي دراسة الواقع  
وأساسها المادة معتمدة على الخواص الخاضعة لأحكام العقل في الوقت نفسه، مع  
لا تنكر خداع الخداس لاعتمادها على منهج التجريب والاستقراء في جمع البيانات من طرق  
الواقع وفحصه.

إن الفلسفة الواقعية هي الفلسفة التي لا تريد أن تضحى بوجود الطبيعة والاشياء في سبيل  
الذات، فهي ترى أن نجد من تأثير الذات واتجاهاتها الشخصية في الحكم على الاشياء،  
وقد سميت بالواقعية لاعتمادها بحقيقة المادة. فالحقيقة موجودة في عالم الاشياء الطبيعية،  
ووجودها حقيقي واقعي، فكل ما هو موجود في العالم الخارجي (هواء، واسبان، وحيوان،  
وجماد) ليس مجرد افكار في العقول لدى الافراد الذين يلاحظونها او حتى في عقل ملاحظ  
ازلي، بل موجودة وجودا حقيقيا في حد ذاتها مستقلة عن العقل (186 : 197). وترفض  
الواقعية كل ما هو وراء الطبيعة (المتافيزيقية). وان كل ما يأتي من الطبيعة خاضع للقوانين  
لعلمية (316 : 97) اذن الطبيعة ذات وجود مستقل. وهي تقلل من تأثير الذات واتجاهاتها  
الشخصية في الحكم على الاشياء، وتنكر عليها دعواها بأنها تخلق وجود الاشياء. ومع ذلك  
فهي تعترف بقدرة الذات على معرفة الاشياء مانحة اياها دورا، وللطبيعة دور آخر في معرفة  
الانسان للعالم (322 : 240) اما عن طبيعة الله عند افلاطون فان الله افلاطون ما هو الا مصمم  
نماذج العالم او مثله. اما اله ارسطو فهو محرك افعال العالم او تعبيراته، بمعنى آخر صورته.  
وهما نجد ان لدى ارسطو فكرة فريدة لم نجدها عند افلاطون، فاله افلاطون متحرك، أما اله  
ارسطو فثابت. وعلى الرغم من انه يحرك العالم بأكمله الا انه يبقى متحركاً بذاته (115 : 138)  
والاله في فلسفة ارسطو ان هو الا القوة المغناطيسية التي تبعث في العالم الحياة وتنشطه، وهو  
ليس شخص وانما قوة (مبدأ طاقة خالصة) قوة لم تخلق لكنها خالقة تحول المادة كبرها الى  
صورة واحياة بأكملها الى نمو. وقصارى القول فهو صفة رياضية لا تتفاعل عاطفة، ومحددة  
لا تحده زمان او مكان، وليس هي بالذكر او الانثى (316 : 118). ان الله محرك السموات  
هو دوما موجود بالفعل، والحال ان الموجود تمام الوجود بالفعل، حتى لا يبقى اثر في الوجود  
بالقوة، من لتطور الممكن، من الهولي من عدم الملك، لا يمكن الا ان يكون فعلا. وتحتج  
ارسطو هذا الفعل الخالص بمقتضى الحال الاكثر انصافا للالهية وبالغطة التي يكون عليها  
الانسان (85 : 84).

لقد شرر ارسطو الى تكوين الانسان بتعريفين : الاول يقول ان النفس كمال اول لجسم طبيعي آلي. ف لانسان نفس هي صورته، والبدن هو مادة هذه الصورة. والتعريف الثاني يقول ان للنفس ما به نحيا ونحس ونفكر ونتحرك في المكان، وهو يشير بذلك إلى وظائف النفس (254 : 31).

اما عن علاقته النفس بالبدن فهي علاقة وثيقة جدا والدليل الذي يستند إليه رسطو هو ان لافعالات لا تصدر عن النفس وحدها، بل عن المركب من النفس والجسد وكذلك الاحساس فهو ينم بمشاركة البدن. أما العقل فهو محتاج للتخيل والادراك والحس، أي انه محتاج للبدن. اذ إن الانسان مركب من نفس وجسد، متحدان اتحاد بصورة بالمادة (03 : 79).

ان الخير هدف الاخلاق عند ارسطو. لانه الشيء الذي يتشوقه الكل، والغاية التي يرغب فيها اجميع. ان الخير الاسمي الذي يهم الجميع هو تدبير المدن او بعبارة اخرى تحقيق علم السياسة، لأن غاية علم السياسة هي الخير الذي يخص الانسان. وان الخير للمدينة اعظم واكمل من خير لفرد (6: 1094 أب) وان العرض في تدبير المدن هو الخير الاعلى للانسان، وان القادرين على ذلك هم أولئك الذين يتفعمون بالمعرفة، ويتمردون على اللذات والشهوات، ويعمنون بما يوجه الفكر والرأي (6 : 11095).

إن أخير عند رسطو يقال على انحاء : في الذات وفي الكيف وفي المضاف، والذات والحوهر اقدم بالطبع من المضاف، فان المضاف يشبه الفرع والشيء المعارض في الذات، فليس لهذه دن صورة ما عامية. وايضا لما كان الخير يقال على حسب الانحاء التي يقال بها موجود. وذلك انه قد يقال في الذات كما يقال الله والعقل، ويقال في الكيف مثل الفصائل. ويقال في الكم مثل العدل. ويقال في المضاف مثل النافع. ويقال في الزمن مثل نومت الموافق. ويقال في المكان مثل الوطن. ووضح انها ليست لها غير واحدة مشتركة كية. لانه لا مركب واحد لما كان يقال في جميع المقولات، لكن كان يقال في واحدة منها فقط. كذلك، لو كانت الخبرات كلها لها صورة واحدة لكان لجميع الخبرات علم واحد وليس الامر كذلك بل ان تحت مقولة واحدة من الخبرات علوما كثيرة ومثال ذلك لو تمت الموافق

العدم به في الحرب لتدبير الحرب. والعلم به في المرض للطب والعلم بالمعتدل اما لمعداء  
فالتعب واما للتعب فعلم الرياضة (16:1096).

ما الفضيلة عند ارسطو فهي نوعان: الفكرية والخلقية، الفضيلة الفكرية او اعقبيه نكرر  
بالعلم والمراد وتحتاج الى درجة واحدة من الزمان، بينما الفضيلة الخلقية لا تكون بانطع  
على اية حال من الاحوال انها لا تكون لنا بانطع، ولكننا مطر عوب على قبولها وتكسمل  
بها (6:1103) ان الفضائل الخلقية نكتسبها اذا استعملناها او لا كالحال في سائر اصصاعات،  
فاذ بنين صرن بناتين، واذا فعلنا امور العدل صرنا عادلين، واذا فعلنا امور العفة صرنا عفة،  
واذا فعلنا امور الشجاعة صرنا شجعانا. وهكذا اذا فالمران والممارسة والتدريب لها اثر كبير  
في الحدق في آية صناعة من الصاعات، وفي أي من الفنون، كذلك امر الفضائل الاخلاقية  
فانها تقوى بالتكرار (6:1103).

ويرى ارسطو ان الانسان خبير على نحو عام، وهناك جانبان من الخير، جانب يرثه  
الانسان بحسب الفطرة التي زود بها وجانب آخر يتصل باستعداداته وقدرته فيما هو توفرت  
لها التربية السليمة. ولقد وضع ارسطو معيارا للخير المكتسب، وهو ما عبر عنه بالفضيلة،  
وقد حددها بانها وسط بين رذيلتين هي الافراط والتفريط، وان الحياة الفاضلة بالاعتدال فلا  
تصير الى الزيادة والنقصان. فمثلا (القوة والصحة) فان الرياضة المفرطة والناقصة مفسدة  
لقوة اضررت الصحة، في حين ان المعتدلة تحفظ الصحة وتزيد منها كذلك الحال في العفة  
والشجاعة وسائر الفضائل الاخرى (6:1104). وفيما يتعلق بالتنوع فقد عد ارسطو النساء  
مخلوقات تشبه الاطفال لا تقوى على الاعتماد على نفسها او ممارسة مسؤولياتها، ومن ثم  
فان الطعة واجبة عليهن للرجال، وكان عليهن ان يخضعن خضوع العبد لسيده (231:34).

ويرى ارسطو ان الانسان مدني بالطبع يميل نحو العيش مع الجماعة ومع افراد قومه لا لكي  
يحفظ ذاته ويحفظ كمال وجوده، بل لانه يستطيع ان يحصل على السعادة في ظل القوانين  
والعدالة. فالدولة هي المجمع الامثل الذي يستوعب كل الجماعات الى وجود. ومع هذا  
فهو لا يقول بالمجتمع المثالي (254:32) ويقسم ارسطو المجتمع الى اربع طبقات: الارلى  
طبقة المنتجين وتشمل العمال واصحاب المهن والحرف، وهم يكونون طبقة العبد، والثانية

صناعة، لحود المدافعين، والثالثة طبقة المفكرين، والرابعة طبقة المديرين للامور. وهذه العثت  
الثلاث الاخيرة هي التي تكون المواطنين الحقيقيين (235 : 69).

إن الهدف سربوي لدى ارسطو يتماشى مع مفهوم ارسطو عن الطبيعة الانسانية، ولأن  
ارسطو (كما فعل افلاطون) قد اراد ان يربط بين الطبيعة الانسانية والمجتمع، فقد جعل تربية  
جراء من سياسة الحكومة، ورأى ان أي اصلاح سياسي او اجتماعي لابد ان تصحبه تربية  
يكمّن تدريب الافراد منذ حداثتهم، ليتماشى ذلك مع النظام الحكومي للدولة. ولأن واحب  
لدولة هو توفير سباب الرخاء للمواطنين فان التربية يجب ان تكون ضمن مسؤولياتها،  
فتتولاها وتشرف عليها. (235 : 70).

واذا كان ارسطو قد ربط التربية بالسياسة، فان اهداف التربية لابد ان تكون مناسبة  
للسياسة. ويمكن اجمال هذه الاهداف على النحو الآتي :

1- العمل على تنمية العقل وتدريبه بما يكفل له ان يكون عقلا منطقيا، وهذا يهدف يعد  
اسمى الاهداف واعلاها شأنًا.

2- لعناية بتربية الجسم والحرص على الصحة، ومن ثم فقد رأى ان توفر الدولة كل  
الضمانات التي تحقق هذا الهدف، فالزم الدولة بتحديد سن الزواج.

لقد مرت الفلسفة الواقعية بعدة حقب تاريخية عكست كل حقبة مرحلة من المراحل التي  
مرت بها هذه الفلسفة، وسميت باسماء مختلفة، فقد انقسمت الى مجموعتين رئيسيتين هما  
الواقعية العقلية من جهة والواقعية الطبيعية او العلمية من جهة اخرى.

### أولاً: الواقعية العقلية؛

تنقسم الواقعية العقلية بدورها الى واقعية كلاسيكية، وهي تعرف ( باسم الانسانية  
الكلاسيكية)، والواقعية الدينية التي تعد الفلسفة المدرسية غطها الرئيس، وهي الفلسفة  
الرسمية للكنيسة الكاثوليكية الرومانية (309 : 60). وتحمل كلتا المدرستين طابع لفيلسوف  
ارسطو في حين يتطلع الواقعيون مباشرة الى ارسطو، فان المدرسين لا يعتقدون ذلك الا  
بطريق غير مباشر، وهم يقيمون فلسفتهم على فلسفة القديس توما الاكوييني، وقد ادع

صنوع ارسطو للاهوت الكنيسة فلسفة مسيحية جديدة سميت بالفلسفة التومبية، وعتلها  
نقدس نوم الاكويني ( 1227 - 1274م ) وفلسفة الاكويني مثلها مثل فلسفة اوغسطين، ان  
هي الا مريح من علم الاخلاق عند فلاسفة العهد القديم والمسيحية، وعلم ما وراء الطبيعة  
عند اليونان. ولكن لما يقيم اوغسطين اخلاقه على دعائم نظرية المثل عند افلاطون يجد ان  
الاكوسي تتخذ من نظرية الصور عند ارسطو دعامة لاختلافه ( 318 . 183 ).

وبعن كل من الواقعيين الكلاسيكيين والدينيين ان العالم المادي حقيقي، ويقوم خدح  
عقول اولئك الذين يلاحظونه، غير ان التوميين يؤكدون ان كلا من المادة والروح قد خلقهما  
الله، فهو الذي اشأ كونا منظما صادرا عن حكمته وخبرته الفائقين ( 309 : 60-61 ).

## ثانياً: الواقعية العلمية (الطبيعية):

وهي فلسفة توما الاكويني و ( ايلارد ) المدعومة بمنطق ارسطو التي عاشت فيها اوروب  
المسيحية في لقرون الوسطى، وقد ظلت اساساً فلسفياً للتغيرات التي حدثتها الاجيان  
المتعاقبة، وتقوم هذه الفلسفة على الأسس الآتية :

### 1- ثنائية الطبيعة والقوى الخارقة للطبيعة:

تقوم هذه الفلسفة على جملة من التطورات والمبادئ الفكرية، ومنها المبدأ الخاص بالحقائق  
الخالدة الثابتة التي لا تقبل التغيير او التبديل مهما اختلفت الظروف، فالكون يشتمل على  
عنصر جوهري لا تختلف باختلاف الاشخاص أو المكان أو الزمان، ويشتمل أيضاً على  
عنصر عرضية متغيرة، وفي ذلك دليل على تطور الحياة. ان اهمية الدراسة ينبغي ان تكون  
للعنصر الجوهري التي لا تتغير، وهي بذلك فلسفة لها اهتمامها الكبير بالجواهر، جواهر  
الطبيعة ككونية، وهي تعترف بكل من الطبيعة والقوة الخارقة للطبيعة المتمثلة في الإله الخالق  
( خالق الكون ) على انهما قوتان لهما خصائص مختلفة. فالطبيعة وعناصرها نامية ومتغيرة،  
في حين ان الاله ثابت وازلي لانه خالق كل شيء، أي ان وجوده سابق لكل شيء وبق بعد  
فناء كل شيء، ولذلك فان الاله هو جواهر الكون ( 372 : 92 ).

## 2- الإنسان بوصفه مركز الكون:

تؤمّن هذه الفلسفة بفكرة ان الانسان هو مركز الكون ومن اجله خلقت الدنيا بما فيها . خلقه الله ليكون وارثه على الارض فهي تؤمّن بالطبيعة الانسانية ودور العقل فيها . فلا سار ينمّر من غيره من الكائنات الحية بخاصتي النطق والتفكير . وهذه الفلسفة ايضا تؤمّن بالسائيه بين عقل والجسم . وترى ان للعقل طبيعته التي تختلف عن طبيعة الجسم . اعقل جوهر وليس بمادة ، في حين ان الجسم مادة على ان ثمة علاقة بين العقل والجسم . فلا انفصال في شخصية الفرد . ولذلك فان للعقل دورا مهما هو البحث عن الحقيقة ، ويكون ذلك بالتعمق في الدراسات الاساسية العلمية ، ومن ثم الحرية ضرورية للفرد متى توفرت لديه المعرفة والحكمة (372 : 93) .

## 3- التقاء العقل بالعقيدة:

تؤمّن الفلسفة المدرسية بان الحقائق امور ثابتة مستودعها الكنيسة الام المسيحية ضمنا لنظام الكون واستقراره (358 : 54) . لقد غير توما الاكوييني في اتجاهات ارسطو وعدلها على نحو يتفق مع ظهور المسيحية في ذلك الوقت ، فالى جانب ايمان الاكوييني باحترام التفكير والتعديل العقلي ودراسة الطبيعة ، فقد اضاف الاعتراف بالوحي والالهام وعلم اللاهوت ، وأكد دراسة الالهيات الممزوجة بالفلسفة على الطريقة القياسية لارسطو . وهكذا يلتقي العقل بالعقيدة . وترى هذه الفلسفة ان الخير متأصل في طفولة الانسان ، وان واجب التربية الدينية احياء الخير في النفوس واظهاره وتنميته (318 : 117) .

## الأهداف التربوية للفلسفة المدرسية :

1 . جعل هذه لفلسفة هدف التربية ثابتا بما يؤكد ثبوت الحقيقة الالهية . فكما نجحت التربية ومادنها الدراسية في تقريب الانسان ومداركه العقلية من الافتراب من ازلية الاله كن التقدم للمتعلمين . وهذا يعني ان هدف التربية هو ذلك الهدف التقليدي . وهو ادراك الحقيقة والوصول الى قدسية الاله الازلي الذي لا نغير من طريق المعرفة . فانترسيه على وفق هذه الفلسفة هي تربية عقلية تتمير بالاجادة في البحث والاهتمام

بالتقافة والبراعة المنطقية ، والحصول المتزايد لدراسات لاساسية المصصة بالرياضة والفلسفة والمنطق . ذلك ان الحقائق والاساسيات لعممية التي تتضمنها امددة الدراسية انما هي امور جوهرية تتميز بصلاتها ونونها

2- ان التربية العقلية هي عدية في حد ذاتها ووسيلة لادراك كل شيء وتعيينه من طريق تدريب الصحيح على التفكير ، وبذلك كان الاهتمام بالدراسات الاساسية ذات الصلة بالنواحي العقلية والمنطقية والاساسية . وتنسم المادة دراسية في جوهرها بأنها وصفية ومنطوية لتنظيم لكي تكون مطابقة لتنظيم اجوهري للمادة الكونية . وعلى المدرسين ان يبدأوا في تدريسهم بالواقع المحسوس ويتعلمون منه الى جوهر المادة المحدد .

3- انها بوصفها فلسفة تقوم على الساتية بين الطبيعة و لموة الخارفة للطبيعة أي الاله ، وعلى الساتية بين العقل و الجسم بشرط تعاقلهما ، فهي تؤمن بالقوى نروحية و حلقة وتؤمن بدور رحا الدين في التربية وفي تنمية اخير المتأصل في الانسان ، وكذلك في التربية الصحية التي تمنح الحرية للفرد من صريف تزويده بالمعرفة واحكمة التي اذ ما وصل الى مستوى معين فيها يكون قادرا فعلا على ممارسة اخيره لايحابه .

4- ان التربية على وفق الفلسفة المدرسية تعطي اهتماما كبيرا للمعرفة ومقررتها دراسية بدرجة يتوق فيها الاهتمام مثيله بالمتعلمين ومسؤولهم ودرجاتهم . ذلك ان الرعيات ونيول م هي الامور او نزعات طارئة وعارضة ، فهي انشاء متغيره ، ولكن الحقائق والاساسيات العممية التي تحتويها المنهج هي امور جوهرية لانها دسة عبر متغيرة ( 301 · 49-48 )

## المبحث الثالث

### الفلسفة الطبيعية ( Natralism )

#### تمهيد:

هناك مظاهر رئيسة لهذه الفلسفة، فهناك أولاً: الحركة الطبيعية التي تتخذ من العلوم الطبيعية أساساً لها، وتعنى بالمظاهر الخارجية للطبيعة، ولكنها تعجز عن تعريفنا بالإنسان نفسه معرفة نظمتن إليه. أما المظهر الثاني للحركة الطبيعية التي يطلق عليها اسم الحركة الميكانيكية، والتي جعلت الإنسان مجرد آلة فليست عديمة الأثر في ميدان التربية، إذ إنها أنتجت علم النفس السلوكي. أما المظهر الثالث للحركة الطبيعية فأسسه العلوم البيولوجية وفكرة التطور، وذلك سميت الحركة الطبيعية البيولوجية. وهذه الحركة تعد الإنسان متطوراً عن غيره من الكائنات الحية الأقل منه مرتبة في سلم الرقي. ومهماً اهتماماً خاصاً بما ورثه من أسلافه الأقدمين أو بالتاريخ النوعي للإنسان. وهي ترى أن الرجل الحقيقي هو ذلك الجسم الذي يشترك مع الحيوان في بعض مظاهره، ولذلك جاءت بفكرة الإنسان الطبيعي، فلا غرابة بعد ذلك أن زاد اهتمام أنصار هذه الحركة بالدوافع الطبيعية والميول الفطرية التي يعدونها خبرة في حد ذاتها. فالطبيعة التي تظهر في غرائز الإنسان وانفعالاته الأولية هي في نظرهم اصدق دليل على سلوك الإنسان لا نتاج خبرته الطويلة، وم عسها أن تحدث من تغيير وتعديل، ولذلك ينادي روسو: أن خير عادة ألا يتخذ الإنسان عادة" (170: 66).

إن الفلسفة الطبيعية مذهب يرى أن العلم ليس بحاجة إلى قوة خارقة تفوق الطبيعة، ويعتقد أن العالم أوجد نفسه بنفسه، ويدل على نفسه ويقود نفسه، وإن العالم ليس له غرض يهدف إلى تحقيقه. وما الحب الإنسانية، والحياة الطبيعية (فيزيقية) والروحانية والأخلاقية والعقلية إلا حادثات طبيعية عادية. تدرج الآلهة المحتفدة لعمليات قوى فائقة وأقدار حارفة وجزءات (98: 476).



ب. المعنى الفلسفي الأعم للطبيعة عند روسو يتضح في كتابه أميل ، إذ وضع معيّن للطبيعة وهما :

أولاً : ب. مفهوم الطبيعة عند روسو يعني العادة وفي هذا تقول : " الطبيعة ليست سوى العادة كما يقال لنا . . . فالإنسان إذا ما بقي على الحال عينه أمكن احتفاظه بميله للناسئة عن العادة التي هي أقل الأمور طبيعية عندنا . ولكن الوضع إذا ما تبدل انقطعت العادة وعاد إلى طبيعته ، والتربية ليست غير عادة في الحقيقة " ( 100 : 190 ) .

ثانياً : ب. مفهوم الطبيعة يعني الغرائز والاحساسات ، غرائزنا واحساساتنا ، فنحن ننقد روسو بوجد ذوي إحساس ، ولا نفك بعد ولادتنا نتأثر على وجوه مختلفة بالآثار التي تحيط بنا ، فإذا ما صرنا شاعرين باحساساتنا وطنت نفوسنا على طلب الأشياء التي تؤدي إليها ، أو تجنبها ، وذلك على وفق كونها مستميتة أو مستكرهة . وتتسع هذه لأحوال وتثبت كلما غدونا أكثر إحساساً ومعرفة ، ولكنها إذ تفسر بعاداتنا فإنها عسدة ، وهي قبل هذا الفساد تكون ما اسميه الطبيعة فينا ( 100 : 195 ) .

لقد أكد مور أن مفهوم الطبيعة عند روسو معاني متعددة من أهمها : ( 97 : 60 62 ) .

1- يعي مفهوم الطبيعة عند روسو الكيفية التي تكون عليها أشياء العلم كما ندرکہا الحسرة الحسبة . وهذه طبيعة بالمعنى الذي تكون فيه الصخور والشمس والأمطار جز ، من الطبيعة . والمعنى الذي يكون فيه الطفل موضوعاً طبيعياً ، وفي هذه الحالة يكون معنى اتساع الطبيعة معاملة الطفل بوصفه حيواناً إنسانياً ، على وفق قوانين نموه ونمو مختلف قدراته ونضجه .

2 ويعني كذلك روسو خلق معارضة بين الطبيعة والحياة الاجتماعية ، فلقد س في عمليتين مبتكرتين له ، أي في مقال عن العلوم والفنون ، وفي مقال عن أصل اللامساواة ، إن المدينة لم ترق كثيراً بالإنسان ، ففي الحالة الطبيعية قبل الاجتماعية وجد الإنسان الصناعي المتمدد في المجتمع الحديث .

3 ويعني أن نراعي " الخصائص الطفلية للتلميذ وعمره وحاجاته الخلقية وليس ما يريد لرائدوا ان يكون عليه . . . وهنا يكون الاهتمام متوجهاً إلى نشاط الطفل وتوسع نطاق خبرته ، واكتشاف بيئته ، وإشباع حاجاته واهتماماته الراهنة ' .

"إن الفلسفة الصعبة يعني أنها صام يرى أن الطبيعة وحده ولا شيء سواه هي خلقه في هذا الكون. وإن حبة الإسبانية جزء منها. وللفلسفة الطبيعية تستبعد كل ما هو سام روحاني ينوق على العقل والطبيعة والإسناد والخبرة والفلسفة" (362-511)

ورجع الفلسفة الطبيعية إلى مذهب فلسفي قديم حتى قس تأسيس الفلسفة اليونانية، فقد ظهرت مدرستان طبيعيتان قبل ظهور سقراط وفلاطون. المدرسة النفعية الأولى بني صمت أربعة فلاسفة وهم: طاليس، انكسيمندر، انكسيماس، وهرفيطس، وكانت فلسفتهم تبحث في تفسير الطبيعة بالاعتماد على مبدأ طبيعي واحد، وكان هدفهم من ذلك رد لكثرة والتنوع في الطبيعة إلى مبدأ طبيعي واحد. وهكذا كان ماء عند طاليس هو المبدأ الطبيعي الأول، وكان الأبيرون (اللامحدود) عند انكسيمندر، وكان لهواء عند انكسيمندس، وكانت النار عند هرقليطس (364 : 43-44).

أما المدرسة الطبيعية الثانية فقد نزعته إلى تفسير طبيعة بالاعتماد على أكثر من مبدأ طبيعي واحد ورأت هذه المبدئ هي الثوابت التي تفسر متغيرات الطبيعية وظواهرها. وهكذا كانت هناك أربعة مبدئ وهي: الماء والهواء والنار والتراب عند الفيلسوف الطبيعي (ابذوقليس)، وكانت عند الفيلسوف (ديمقريطس) ذرات مادية لا متناهية، وهي في غاية الدقة وغير قابلة للانقسام إلى أصغر منها، وأنها متحركة بذاتها. وأنها عند الفيلسوف (انكاغوراس) طبائع قديمة كثيرة، وهي متجانسة يصعب على الحس أن ينالها، وأن جميع الأشياء تتألف من هذه الطبائع، وأن نوع الجسم يتحدد بنطبيعة التالية: فالخبز مثلاً يتألف من مبدئ لا متناهية (الطبائع) في الصغر عظمية ولحمية ودموية إلا أن الطبيعة الفعالية هي الخبز (352 : 72-78).

وجاء كثيرون من الفلاسفة بعد القرون الوسطى ليؤكدوا الفلسفة الطبيعية ومنهم فرنسيس بيكون وكومبوس وفولتير وغيرهم. إن جن جنك روسو قد تأثر بأداء لمفكرين قبله من أمثال فولتير، ويكون كومبوس وديدورت، وبوسيه وبوب، ووديغو وهوبز، وباستياني لوري، ومونتاني.

وقد تأثر هؤلاء جميع المفكرين لاسلاميين وبالفكر الشرقي الإسلامي الذي تمثل ضمن إطاره أفكار اليونان (فلاطون وغيره)، والرومان والشرق القديم وضمها واحتواها، ففي

كنايت روسو الكثير من أفكار لوك، فقد كان المثل الأعلى للتربية عند لوك هو ( لعن السليم في الجسم السليم) (224 : 177) . وهنا نجد تأثيره به في تربية الجسم والعقل و الخلو وعدم تدليس الأطفال بالمعالة في كسائهم وتدفئتهم في الشتاء . كما ان مونتيني الذي كان ينادي بمشاهدة الطبيعة وتحليلها وتنمية الحواس من طريق ذلك يتأثر به روسو في دعوته إلى استلهاهم الطبيعة في التعلم ترك الطفل لكي يتعلم منها وفي كتاباته تأثر واضح بروبنسون كروزر المستوحاة من حي بن يقظان لابن طفيل التي قرأها هي الأخرى باللاتينية (289 . 149)

### الفلسفة التربوية الطبيعية:

ولد جان جاك روسو في 28 يوليو 1712 ، كان والده يزاول مهنة صناعة الساعات ، وقد استطاع روسو في عام 1749 أن يفوز في مسابقة موضوعها : هل أدى تقدم العلوم و الفنون إلى إفساد الأخلاق أو إصلاحها؟ وفي عام 1755 نشر رسالته في الاقتصاد السياسي ، وقرر فيها ان الدولة مكلفة بتحقيق السعادة لجميع أعصائها . وفي عام 1762 ، ظهر كتاب العقد الاجتماعي وكتاب أميل . وفي العقد الاجتماعي يتدد بالرق والتفاوت بين الناس . وينادي ب هدف أي نظام سياسي أو اجتماعي هو ان يكفل للإنسان حقوقه وحرينه ومسؤولته بالاحريين . وقد دعا إلى النظام الجمهوري . وقد تحقق هذا النظام بعد ثلاثين سنة من ظهور هذا الكتاب . و قد هذا الكتاب انجيلا للثورة الفرنسية (352 : 25-26) ولأهميه كتاب أميل الذي يعد دسور التربية عند الطبيعيين كان لزاما على المؤلف ان يحلل هذا الكتاب .

لقد قسم روسو مؤلفه هذا على خمسة كتب ، شرح في كل منها التربية المناسبة لمرحلة من مراحل نمو (أميل) ، فقد خصص الكتاب الاول لمناقشة تربية (أميل) في مرحلة طفولته الأولى التي تمتد من الميلاد إلى سن الخامسة ، والكتاب الثاني لمناقشة تربيته من الخامسة إلى سن سبعة عشرة ، والكتاب الثالث لمناقشة تربيته من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة . والكتاب الرابع لمناقشة تربيته من سن الخامسة عشرة إلى سن العشرين ، والكتاب الخامس و الأخير لمناقشة تربية البنت (صوفي) ، وللمناقشة آرائه في تعليم المرأة بصورة عامة . لقد تضمن كتابه (أميل) أفكاراً تمثل نقلة نوعية في تطور الفكر التربوي ، فلقد جعل لأول مرة الطفل مركزاً لأهميات التربية بعد أن كان المربون قبله يجعلون المجتمع محور اهتمامهم ، ولذا جعل روسو الطفل بما

بمفرده من خصائص تجعله مختلفاً تماماً عن البالغ، كائناً بحمل طبيعة عنها ببغي على التربية أن تحترمها، تتعامل معه بوصفه طفلاً لا بالغاً ذا حجم صغير (220 : 52).

### المبادئ التربوية العامة في كتاب إميل:

1- الإيمان بمرحلة الفصل النعمة وحيرته صبيته، الأصلية فهو بكر أحطيه الأصلية كما بكر وجود أي انحراف أصلي في قلب الإنسان. أما ما يصر على قلب الإنسان من حقد وكراهية وحسد وأنانية وفجر، وما يلحق سلوكه من فساد وتحلل فهما مكتسبان له من البيئة الفاسدة التي عاش فيها، وليس من فطرته الأصلية.

2- الإعلاء من شأن الطبيعة، والإيمان بوجوب مراعاة قوانينها في تربية النشء. وهو يؤمن بضرورة التربية للإنسان، لأنها هي التي تسعد على تفتح شخصيته وصفها وتشكيلها بالشكل المرغوب فيه. والتربية في نظره تأتينا إما من الطبيعة، أو من الناس، أو من الأشياء، فنمو وظائفنا وجوارحنا الداخلية، ذلك هو تربية لطبيعة، وما نتعلم من الإفادة من ذلك النمو هو تربية الناس. وما نكتسبه بخبرتنا عن الأشياء التي تتأثر فذلك هو تربية الأشياء. . . . والتربية التي تسير على وفق قوانين الطبيعة تحترم ميل الطفل وغرائزه الفطرية ونزعاته الأولية ونزواته ورغباته المعقولة، وتعمل على تحرير قواه بدلاً من كبتها وإذلالها وإخضاعها للنظم والتقاليد الاجتماعية، لأن في الحرية عون للطفل على تنمية شخصيته وتعويده على الاستقلال والاعتماد على النفس (100 : 87). والتربية التي تسير على وفق قوانين الطبيعة تعمل أيضاً على تعويد الطفل على حياة البساطة والتقشف والصبر والاعتدال في كل شيء، والاعتماد على النفس. وتحمل الألم، وفي الوقت نفسه تمتنع عن تدليله وتعويده من الحصول على كل شيء. وبهذا الصدد يقول روسو إنني أؤكد أنه لا سبيل لتذوق الخير الأعظم إلا إذا عرفنا جانباً من الشرور الهيمنة. هذه هي طبيعة الإنسان فإذا كان الجسد على أحسن حال فسد الروح، والله خسر الذي لا يعرف الألم لا يمكن أن يعرف الحنان الإنساني ولا عذوبة للرحمة والشفقة لأن قلبه من يتحرك لشيء، ولن يكون اجتماعياً" (100 : 78-88).

3- تأكيده تربيته السلبية حتى سن الثانية عشرة تقريبا ، والتربية السلبية هي نفسها التربية الطبيعية . فيقول روسو : " لا ينبغي ان نلقن التلميذ دروسا لفظية ، فالتجربة وحدها هي التي تتولى تعليمه وتأديبه ، فالتربية الأولى ينبغي إذا ان تكون تربية سلبية خالصة " (100 : 98) .

4- الإيمان بان الطفل وخصائصه وميوله وحاجاته الحاضرة ومصالحه يجب ان نكون مركز عمية التربية بدلا من حاجات الكبار وميولهم وقيمهم ومصالحهم ومفاهيمهم . وفي الاعراف بضرورة التمييز بين الأعمار من مراحل النمو المختلفة ، ومحاولة إقامة العملية التربوية في كل مرحلة على أساس خصائص تلك المرحلة ، وفي الإيمان بان التربية عملية مستمرة باستمرار الحياة ، وانها عملية طبيعية تتماشى مع الميرل والنوازع الفطرية للطفل ، وليست عملية اصطناعية تصدر هذه النوازع وتلك الميول ونكبتها . وانها عملية نمو تنبع من الداخل نتيجة لاحتكاكنا بالعوامل البيئية (100 : 79)

5- إيمانه بالأهداف التي يجب ان تسعى التربية إلى تحقيقها ، وبالمناهج أو الخبرات التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف ، والطرق والأساليب التي تتبع لتحقيق الأهداف المرسومة . والمناهج والخبرات المقترحة يجب أن تكون مناسبة لمرحلة النمو التي يمر بها الطفل أو التلميذ . ففي مرحلة الطفولة الأولى التي تمتد من الولادة إلى نسبة الخامسة يحب التركيز في نظره على التربية الجسمية والتربية النفسية . والمرحلة الثانية من الصفولة التي تمتد من الخامسة إلى الثانية عشرة يبدأ الاهتمام فيها بصورة أوسع بتكوين الصفات الخلقية فضلا عن الاستمرار في التركيز على أهداف المرحلة السابقة . ومن الصفات الخلقية التي يجب الاهتمام بتنميتها صفة الشجاعة والتعود على التقشف وحمل الألم ، والاعتماد على النفس ، وتقدير الحقوق المتبادلة ، وعدم التصنع في أعماله وفي معاملته . كل هذه الصفات وغيرها يحب غرسها في نفس لطفل في هذه المرحلة من طريق الخبرة والتجربة لا من طريق الوعظ والتلقين . حتى إذا ما جاءت المرحلة الثالثة التي تمتد من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة بدأت التربية العقلية تأخذ مجراها في البرامج التي رسمت لتربية (أميل) بصورة أكثر تنظيم . . . وفي هذه المرحلة يهتم التربية بتنمية ملكاته وقواه العقلية ، وتنمية روح المبادرة عنده وتزويده

بعض المعارف السابقة في الجغرافيا والعلوم الطبيعية. وتحتيب بعض نصوص العملية وأحرف اليدوية إليه. وهي كالزراعة والحداثة والحجارة. أما المرحلة الرابعة و لأخيرة في تربية (مبيل) فهي التي تمتد من الخامسة عشرة إلى العشرين. يبدأ التركيز فيها على تربية العاطفة والضمير الديني والدوق الاجتماعي (100 : 174).

6- مبدأ السادس الذي تقوم عليه فلسفة (روسو) التربوية هو الإيمان بأن الأسفار وأحوال الخارجية هي خير ما يحتم به الشباب دراسته المنظمة، لأن من شأن هذه الأسفار والرحلات أن توسع من أفقه العقلي ومن تجاربه. وتزيد من معرفته للشعوب المختلفة، وتغير من اتجاهاته ومفاهيمه نحو هذه الشعوب وتهدب أخلاقه. ويقول روسو بهذا لصدد عن الشروط الواجب توافرها عند المسافر أن يكون دقيق الملاحظة لما يشاهده ويمسه، وأن يهتم بملاحظة لشعب ودراسته أكثر من اهتمامه بملاحظة الأشياء، وأن يكون حازماً صرماً مع نفسه، حتى يستطيع استخلاص العبرة من أخطاء الشعوب التي يزورها من غير أن تغويه تلك الأخطاء أو ينزلق إليها" (100 : 326).

7- وهو بالنسبة للمرأة يؤمن بأنها تختلف في طبيعتها عن الرجل، وبحكم هذا الاختلاف في الطبيعة فإن وظيفتها في الحياة والتربية (التي يتلقاها) يجب أن تكون مختلفة عن وظيفة الرجل وتربيته (100 : 235).

### السمات العامة للتربية الطبيعية:

1- تهتم التربية الطبيعية أولاً وقبل كل شيء بطبيعة الطفل. فالتربية يجب أن يكون أساسها طبيعة الطفل التي يُعتقد أنها خيرة. فالطبيعيون يميلون عادة إلى الاعتقاد بأن الطفل هبط إلى العالم في حالة من المجد. والمربون الطبيعيون يهتمون به كما هو كائن فعلاً أكثر من اهتمامهم به كما يجب أن يكون. فلا يعدون التربية عملية إعداد للمستقبل، ولكنها إعداد للحاضر (170 : 82).

2- اهتمام روسو بقمة الخبرة لمباشرة والتعلم بالحواس ولا سيما السنوات الأولى من تربية الطفل. وقد صاحب ذلك النعس من أهمية الكتب والأفكار المجردة.

3- أهمه التدرج في التعلم وأهميه مدى الصبح في تعرف المنعم لما يراده ولما يريده هو من خيرات ونجارب في أثناء نعمه.

4- ابرر روسو أهمية الجانب الوجداني في عملية التعلم وان تنمية الشخصية لا تقتصر على جانب المعلومات أو الجانب الفكري فحسب، وانما لابد ان ترتبط أيضا بما جعل المساعر و الوجدان ينموان نحو اسوياء يمكن الإنسان من التصرف السليم في مواقف الحياة.

5- اهتمام روسو بقيمة العمل اليدوي لا من اجل التكسب واحتراف مهنة معينة في حد ذاتها، و إنما من اجل إكساب المتعلم احترام العمل اليدوي (182 : 202)

6- يرى روسو ان هدف التربية هو تكوين إنسان كامل، وان على التربية ان تربي كل شيء لنمو الطبيعة الإنسانية وترقى. فالتربية بهذا المعنى وسيلة يزول بفتتها ما يعوق نمو الطفل وما يؤثر فيه تأثيرا سيئا.

7- ثار روسو ضد النظم القائمة، وخاطب الناس قائلا "سيروا ضد ما انتم عليه بصوت إلى النجاح" (174 : 418).

### منطلقات الفلسفة الطبيعية :

1- الطبيعة خيرة و الإنسان يمكنه بشيء من التفكير الإيجابي السليم إقامته الخنة على الأرض، والطبيعة مصدر الحق والجمال. لقد خص روسو فلسفته بميزة عرفت بها من بين كل الفلسفات وهي القول بخيرية الطبيعة الإنسانية. إن فكرة الخير هي ابرر سمه للفلسفة الطبيعية، فالإنسان خير بطبعه ويحكم تكوينه، فهو يتصرف في اسهام مع الطبيعة. لقد زودته الطبيعة بالغرائز والرغبات، وفتحت أمامه مجال إشباعها. فهو حين يشبعها تتحقق سعادته، فيتحقق خيره (264 : 102).

2- الصل بولد ولديه كيانان عضوي وعقلي موروثان، تقع على التربية مسؤولية توفير الظروف الملائمة التي تيسر نمو هذين الكيانين ونضجهما. ان روسو يدين دنوراة للطبيعة الام، فالإنسان يولد وتولد معه حريته ويعيش على وفق ما تحسه عليه دوافعه ورغباته لا يعوقه عائق، ولا يهذب من سلوكه، وبذا تتحقق سعادته.

3- ان العمل هو الذي يميز الإنسان، والعقل هو مصدر تعاسات الإنسان كلها وليس هو قوة استطاعة الكمال.

4- يفترض روسو في نظريته إلى الإنسان أربع فرضيات :

أولاً ، إن الإنسان الطبعي هدف العملية التربوية .

ثانياً : إن الطبيعة الإنسانية تعي أن الرجال أو الأصغر نولدون ذوي طبيعة حرة

ثالثاً : باستطاعة الإنسان بلوغ الكمال .

رابعاً : أن تقدم المعرفة المناسبة للإنسان ، طفلاً ومراهقاً وراشداً (97 : 65) .

5- وعن الفردية الاجتماعية فإن روسو يحذ الفردية والعزلة . وينأى بالإنسان عن الحياة

في المجتمع . لقد هاجم (روسو) الحياة الاجتماعية بنظمها القائمة ، فهي تقوم على

الظلم وعدم المساواة . وقد فسر اجتماع الناس بعقد يلتزمون به فيما بينهم . ما دامت

مصالحهم متداخلة واعملهم متكاملة والدونة بمقتضى هذا لعقد حريصة على أن

يحقق هذا لهم أهدافهم وغاياتهم التي يتطلعون إليها (254 : 59) .

6- إن الطبيعة الإنسانية في تصور الفلسفة الطبيعية هي كل متكامل أي مزيج من الجسم

والروح ، تتشكل بالطبيعة لا بالوراثة وتتمتع بحريتها التي منحها إياها الطبيعة ، ولا

يحق أن يفرض عليها أي قيد من قيود الجبر أو الإلزام ، لها كيانها المستقل المتميز من

كيان المجتمع . وبعبارة أخرى لا تذوب أو تنبهم في شخصية الجماعة خيرة بطبيعتها ،

للرجل اثره وللمرأة اثرها ، ودور المرأة تابع لأثر الرجل

7- يعتقد الطبيعيون أن التربية هي الحياة ، وهي ضرورية ما دامت مستمرة طوال

العمر (303 : 125) . ويطالب الطبيعيون أن تكون التربية مطابقة بشكل صارم لطبيعة

الطفل (266 : 14) ، وهي كذلك عملية تحرير لطاقات الإنسان الطبيعية ، وتنمية تلقائية

الطفل وتقليل القيود المفروضة على نشاطه وشباب حاجاته (97 : 62) .

### خلاصة واستنتاج :

1- اهتم روسو اهتماماً كبيراً بقيمة الحرية المباشرة والنعم بالحواس ولا سيما السنوات

الأولى من تربية الطفل . وقد قلل ذلك التعليل من أهمية الكتب وأفكار المحدثه

وهذه قاعدة مهمة من قواعد نفسية و التربوية في تربية الصغار . لأن الاعتماد على



الأمور المحررة أو المفاهيم المجردة لا يناسب الأطفال ولا يحقق الإيجابية المرحوة في عديمهم. لأن المفاهيم لا يمكن للأطفال أن يستوعبوا إلا من طريق ذاكرة الحفظ.

2 الاهتمام بميل الأطفال على أساس أن التعلم عملية طبيعية الغرض منها مساعدة الفرد وتنشيعه على النمو، وأن الاستفادة من الميل أمر يساعد على تعلم الأطفال وكانت السرية انقذته تهدف إلى أن تشكل طبيعة الطفل بأن تعرض عليه طريقة التفكير لتفدية وطريقة العمل العادية. ونظرت إلى الحواس على أنه لا يمكن التفقة بها. ولذا هي ليست جذرة بأن تكون أساسا للمعرفة، وكان التنبيه إلى ضرورة الاهتمام بميل الأطفال، وهو من أهم مزايا مذهب روسو الطبيعي في التربية.

3 ابرز المذهب الطبيعي الذي نادى به روسو أهمية التدرج في التعلم وأهمية مدى الصبح في تعرض المتعلم لما يراه له ولما يريد هو من طرق وتجارب في أثناء تعلمه.

4 ابرر روسو أيضا أهمية الجانب الوجداني في عملية التعلم، وأن تنمية الشخصية لا تقتصر على جانب المعلومات أو الجانب الفكري فحسب، وإنما لا بد أن ترتبط أيضا بما يجعل المشاعر والوجدان ينموان نموا سويا يمكن الإنسان من التصرف السليم في مواقف الحياة.

5 اهتم روسو بقيمة العمل اليدوي لا من أجل التكسب واحتراف مهنة معينة في حد ذاتها وإنما من أجل إكساب المتعلم احترام العمل اليدوي. وهذا ما تنادى به حدث الانحياز التربوية بعد أن تطور مفهوم العمل وأصبح جانبا مهما من جوانب المنهج لا يقل أدا عن الجانب النظري. فقد أصبح التعليم الفني نوعاً من التعليم أساسه قدرات التلاميذ واستعداداتهم، وليس على أساسه الطبقة أو المركز الاجتماعي.

6 على الرغم من أن نظرية روسو فيها عيوب كثيرة إلا أنها أضافت الكثير من الانحيازات الجديدة للفكر التربوي، فقد حولت اهتمام رجال التربية إلى الفرد والمتعلم بحد ذاته مهمة في العملية التربوية. وكان هذا بمثابة الثورة التربوية التي بدأت معه دراسة الفرد ودوافعه وميوله.

## الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة الطبيعية :

- 1- أر دروسو ان ينشأ الطفل على الاتعداد عن الناس وعن المجتمع ، وان يلقي به في حضان الطبيعة الخالصة ، لان الفرد كما تعلم لا يوجد إلا في مجتمع . ومجرد إدراكه نفسه ولصفته الإنسانية هو دليل على إحساسه بالآخرين ، ولان الفرد عدة بحقوق ذاته ويكون فكرته عن نفسه في ضوء فكرته عن الآخرين من سى جسده ، بل أن دروسو اصبر في مراجحه لتعليمية لا يدخل الاب والام والمعلم اطرافا في العملية التربوية ، ولا شك ان المعلم أو الأب في حد ذاته هو وسيلة من وسائل المجتمع . ولذا فإن تأكيد ضرورة إبعاد (أميل) عن المجتمع ما هو في نواقع إلا نوع من أنواع الرومانتيكية في تصور لأمر ولا يصور الواقع .
- 2- الاتجاه إلى التقليد من أهمية الكتب أمر لا يمكن ان نأخذه بعين الجد بعد ان اصبح الكتب وسينة فاعلة لا غنى عنها في عملية التعلم .
- 3- قسم روسو مراحل نمو (أميل) وتربيته على أقسام منفصلة وجعل لكل مرحلة خصائصها ووسائل تعليمها وقد وضع روسو إلى الجانب الوجداني في المرحلة الأخيرة من مراحل تربية أميل (100:15-20) عندما يظهر التكوين الوجداني فجأة . وقد توصل علماء النفس والتربية إلى ان الجانب الوجداني موجود مع الطفل طوال مراحل حياته ، وان الرغبة في حب الاستطلاع ليست مقصورة على مرحلة الثانية وإنما هي موجودة في جميع المراحل ون اختلفت صورها . وكذلك نجد أن الرغبة في الاتصال بعالم المحسوسات لا تقتصر على المراحل الأولى فحسب وإنما تستمر وسيلة من وسائل المعرفة طوال حياة الإنسان .
- 4- تصور روسو لعملية النمو ذاتها ، وعنده ان ميول الطفل وقدراته تظهر تلقائيا وذاتيا ، ولكننا نعلم ان هذه الميول والقدرات ليست فطرية بالضرورة ، وإنما تتكون نتيجة لتفاعل الإنسان واحتكاكه ببيئته وبالعالم الخارجي ، وبما في ذلك من أمور مادية واجتماعية وبشرية .
- 5 فكرة لجزء الطبيعي غير محكمة التنفيذ ، فرب الطفل ليلقي حرة الصبغ قد يعرضه لهلاك .
- 6- آراؤه في تربية البنات تعد من اكثر الآراء تطرفا ولا يمكن الأخذ بها .

## المبحث الرابع

### الفلسفة البراجماتية (Pragmatism)

تمهيد:

لقد بنيت الفلسفة دهرًا طويلاً تسبح في سماء الفكر المجرد، ولا نصغي بأدائها إلى الحياة لعمية التي تعبح بأصواتها أرجاء الأرض جميعاً، ولا تحفل بالواقع الذي يراه الأصار إلا قليلاً. فقد فصرت بجهودها في الاعم الأغلب على جوهر الأشياء في ذاتها وأحدث نسأل. ما المدة؟ وما لروح؟ وما مبعثهما؟ ولكنها باءت بعد طول الكدح والعناء بالفشل والافلاس حتى جاءت هذه الفلسفة الأمريكية التي غمقت البحث المطري المجدب العقيم. وأردت أن تنحو بالفكر نحواً جديداً، فلا يكون من شأنه كنه الشيء ومصدره، بل نتيجته وغمده. أو أنه من لمحنم أن نتخذ الإنسان من أفكاره وآرائه ذرائع يستعين بها على حفظ بقائه أولاً. ثم على السير بالحياة نحو السمو والكمال ثانياً (70 : 623).

ومهما تختلف الآراء في الفلسفة البراجماتية قبولاً ورفضاً، فإن تلك الآراء جميعاً تلتقي عند عظة تنقو عندها القابلون والرافضون على حد سواء، تلك هي البراجماتية إنما جاءت تعبير عن عصر ما العلمي من بعض وجوهه (تشارلز بيرس 1839-1914). إذ كانت درسة هذا البار الفكري أمراً لازماً على المثقف العام. فهي الزم للدراس المتخصص في التربية، لأن مذهب البراجماتي بين اتجاهات الفلسفة التربوية المعاصرة ليس واحداً منها وكفى، بل هو كسرة رئيسه تنف حول أطرافها وأركانها دراسات تربوية كثيرة ونظريات مختلفة (177 : 56)

ظهرت هذه الفكرة إبان القرن التاسع عشر ردّ فعل على الموجات الفلسفة المثالية التي كانت تطغى على الفكر الأمريكي، والتي جاءت إليه من أوروبا وعلى وجه التحديد من ألمانيا. وقد شعر جماعة من خريجي جامعة هارفرد بضرورة التوجه الجديد نحو (الفعل) و (المستعمل).

فاتفق هؤلاء على د. بجمتعوا في منزل أحدهم، وبنفتوا وبناحنو في لمشكلات نفسية يربطهم جميعا رباط واحد، هو الإيمان بمهيج العلم التحريبي، وبأنه هو منهج لتفكير السلم، وبأن الفلسفة اد ما أر دت - نخرج من نطاق الحلقه المفرعة التي ما فتئت تدور فيها مدارا ل. لاندان تقيمه نسفها على أساس من العمدة سي تقوم على العمل والخبرة والتحرير حتى بمكر ان تصبح مثل العلم داة فعلة لخدمة المجتمع لبشري. وكانت هذه الجماعة تتكون من (بيرس Perisce C.S.، نشوس رايت Wright، نيقولا حيون حريس، وليام جيمس W.James، وفرنس ابوت Abbot) (19 : 375).

إن ما يوضح مدى نفور هذه الجماعة من الموجة المثالية الميتافيزيقية ان سموا جماعتهم بـ (الندي الميتافيزيقي)، وتلك سخرية واضحة من الميتافيزيقية (177 : 59).

لقد عرف بيرس كلمة براجماتية Pragmatism من دراسته لفيلسوف الالماني (كانت Kant) وهذا يعني ان البراجماتية قد تأثرت إلى حد ما لا بروح اخية الأمريكية وحدها، وإنما ببعض المؤثرات الأوروبية. وهذا طبيعي إذ ان الأمريكيين أنفسهم، في معظمهم يحدرون من أصول أوروبية. ففي كتاب (ميتافيزيقا الأخلاق) ميز كانت البرجماتي Pragmatic العمي Praetical، فالعملي ينطبق على القوانين لاخلالية التي يعدها أولية (قبلية). في حين ان البرجماتي ينطبق على قواعد الفن وأسوب التدول للذين يعتمدان الخبرة ويطبقان في مجال الخبرة. أما وليام جيمس فيرى ان الكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية Pragma ومعناها (مزاولة) و (عمي) (124 : 310).

لقد كن بيرس تحرييا مشعا بعقلية لمعمل، ولهذا رفض ان يسمي مذهبه المذهب العملي. وكان بيرس كذلك رجس منطق فاهتم بفن التفكير وطرائقه، ولاسيما ما يتعلق بدور الطريقة البرجماتية في فن إيضاح المذكرات العقلية، أو ابتكار تعريفات واضحة وفاعلة طبقا لروح الطريقة العلمية (109 : 232).

أما وليام جيمس فقد أعطى للبرجماتية طابع النفع، ففد استخدم على اصطلاح (القيمة التورية Value Cast) لما يصفه أنه صادق، وكأن العبارات الصادقة مش اسع المعروحة في نسوق، قيمتها فيما يدفع فيه من ثمن لا في ذاتها (255 : 256).

وزاد جيمس على ذلك بقوله ان الفكرة تظل صادقة طالما لم يعرضها معترض من تعامهم على أساسها، فهي كالذي يعامل الناس معتمداً على حسابه في السنن، فالفكرة مثلها مثل ورقة النقد، تصلح للتعامل إلى ان يعرضها معترض بحجة انها باطلة (357: 207).

بنة فرق بين بيرس ووليم جيمس فقد كان بيرس يذل الكثير من الجهد لكي نحى العاظه ومصطحبه على قدر كبير من الدقة في التعبير. أما جيمس فقد كان رجلاً حماهيري يغلب عليه كونه عالماً عسبياً ورجلاً متديناً يهيمه كثيراً أن يجتذب عدداً كبيراً من المستمعين والقراء. ولدت لحا بيرس نفسه يغضب من تفسير جيمس ويسرع إلى إدخال تعديل في كلمة Pragmatism لنصبح Pragmaticism، ومن ثم يصبح تداولها على الألسن أقل شيوفاً فيحميها بذلك من إساءة الاستعمال، ولعل هذا يفسر لماذا نستخدم في اللغة العربية أحبنا كلمة (براجماتية) وأحياناً أخرى كلمة (براجماتية) (177: 61).

أما جون دبوي وهو الفيلسوف الثالث للبراجماتية فقد عرف اتجاهه بما يسمى بـ (الوسيلة) Instrumentalism نسبة إلى (وسيلة)، وأحياناً نسميها (الادائية) نسبة إلى (أداة). وقد استطاع دبوي أن يرسى دعائم الفلسفة البراجماتية، ويحدد معالمها، وقد جعل الفلسفة للبراجماتية منهجاً علمياً تجريبياً محدداً (79: 11).

## فلسفة البراجماتية العامة:

دعت البرجماتية إلى أن تعود الفلسفة إلى وظيفتها الحقيقية التي كانت عليها في ماضي. وهي أن الفلسفة أسلوب حياة أو خطة عمل أو مشروع نشاط. ونادت بالخبرة، إذ لا يمكن التخطيط للواقع والتغلب على مشكلاته إلا بالخبرة. وبهذا يقول دبوي: "إذا جاز لنا أن نصوغ فلسفة التربية التي تقوم عليها ممارسات التربية الحديثة، فمن الممكن فيما نعتقد أن نكشف صفة من الأسس المشتركة بين المدارس القائمة المختلفة" (108: 17).

وشرح دبوي طبيعة الخبرة فيذكر أن الخبرة تنطوي على عنصرين متميزين 'متراجاً خاصاً أولها فاعله وشبهها منفعله، ومعنى كونها فاعلة أنها تحدث من طريق المحاولة والتجربة. ومعنى كونها منفعله أنها تكون من طريق المعاناة. فنحن عندما نفعل شيئاً فإن لهذا الفعل ثراً

في لنفس والسلوك. أي أنها علاقة بين الفعل ونزعه. وعلاقة تتي تصل بينهم هي التي تقاس بها ثمرته أو قيمته (254 : 116).

وقد عرف ديوي بفلسفة البراجماتية بوصفها محاولات لتكوين نظرية منطقية دقيقة للمدركات الحسية والأحكام. ولا استبطات في شتى صورها من طريق البحث في كيفية التي يؤدي بها الفكر وطبقه في التحديد التجريبي للنتائج المستقبلية (109 : 244).

وتنظر البراجماتية للوجود نظرة أحادية الجانب، إذ تؤمن بالوجود المادي وحده في حين ترفض البحث في المشكلات الميتافيزيقية لأنها مضيعة للوقت، ونتائجها ما هي إلا تخمينات. فالعالم مادي ليس مجرد إسقاط من جانب العقل، وهو غير ثابت وغير مستقل عن الإنسان (309 : 70).

ومن معالم البراجماتية الأساسية لتغير والنمو، وليس هناك شيء مطلق، وإنما كل شيء نسبي متغير. فالعالم متغير، وكذا الأمر بالنسبة للطبيعة الإنسانية، فهي تنمو من طريق تطويرها وإنضاجها بما يمكنها من ملاحقة التغير لا متلاك القدرة على التكيف مع البيئة. فتنمو غاية التغيير. وإن الخبرة تنطوي على تغير في أنها محاولة للفعل بالتفاعل مع الأشياء والآخرين. ولتحقيق التوازن مع البيئة ينبغي اتباع الأسلوب العلمي لاثراء الخبرة وتعميقها ليصبح التفكير جوهرها ومضمونها المرتبط بالواقع. وإن لا تبقى فكراً مجرداً أو نظراً تأملياً، بل تكون أسلوب حياة و طريقة عمل (254 : 10).

تري البراجماتية الطبيعة الإنسانية كلاً متكاملًا لا فرق بين الجسم والروح، فلا يمكن للجسم أن يعيش بمعزل عن الروح. ولا يمكن للروح أن تستقل بذاتها (96 : 62).

وإنها تعد الإنسان كائنًا بيولوجيًا اجتماعيًا يستجيب للمثيرات البيولوجية والاجتماعية قادرًا على إيجاد بيئة أفضل يعيش فيها (266 : 46).

وإن البراجماتية لا تؤمن أن العقل دائم وأزلي. وإنما تؤمن أن العقل متغير بتغير العناصر التي تسبب تنعير، وأن العقل وظيفة وليس مادة أو شيء (112 : 49). ويشير ديوي إلى أن العقل نظري والدكاء عملي. وعندما يعمل الدكاء يحكم على الأشياء من جهة دلالاتها على غيرها

من أشياء، لذلك دعا إلى استبدال كلمة عقل بكلمة ذكاء (104 : 24) . فالعقل مكتسب من طريق الخبرات الحياتية، ولا يوجد فطريا لدى الإنسان (353 : 24) .

وتؤكد الفلسفة البراجماتية على البيئة وعلى الاستعداد الوراثي، إذ يظهر أثر البيئة من طريق اتصال أعمال كل فرد بغيره، إذ تشكل الميول العقلية والعاطفية في سلوك الأفراد، ويكتسب منها عادات من طريق مواقف الحياة المعتادة باكتساب العادات العملية والاحتمالية ومعدير بذوق السليم، وتقدير الجمال، ومعايير الحكم على قيم الأشياء (107 : 15 : 16) . أما الاستعداد الوراثي فيحتاج إلى التنظيم والتوجيه التربويين بإثارة هذه الاستعدادات من طريق لمواقف الحبة (178 : 271) . فالإنسان ابن بيئته، يتمثل ثقافتها الخاصة، ومن ثم يكون غاير بين لأفراد بقدر ما يكون تمايز البيئات التي ينشؤون فيها (220 : 58) .

ونعد لصيغة البشرية محايدة بين الخير والشر، ولكن لهذه الطبيعة القدرة على أن تصبح أي منهما بالخبرة والإمكانات الموروثة والوسط الاجتماعي، وإن اكتساب الخير أو الشر يتوقف على طريقة التفاعل مع البيئة، وعلى حسن المعاشة والمعاناة، وعلى مدى البصر بالأمور وبطريقة التفكير . فالخير يتوقف على ممارسة التفكير وهو مختلف عن اللذة الخيوية، والشر الباطن، وإرضاء الباطن . أما الشر فهو ناتج عن الاختيار الشديد القائم على لكسب وانقمع لا على التسسيق والسعاون (254 : 137) . فكل ما يقود إلى نتائج غير مرغوب فيها يعد شرا، وبذلك يتحدد الخير والشر من نتائج الأعمال (178 : 95) فإذا كانت الآثار أو النتائج خيرة فإن النتيجة صادقة (92 : 47) .

وترى البراجماتية أن أفعال الإنسان غير مفروضة عليه من قوى أكبر واعظم منه لأنه حر لإرادة، وله القدرة على الاختيار واتخاذ القرارات، وهي ترى في عملية السيطرة الاجتماعية على الإنسان الحرية هي ارتباط إيجابي بالنظام . ومن هنا الحرية كل نوع من أنواع السطيم يكون نابعا من متطلبات الحياة التعاونية الحرة (231 : 174) والديمقراطية كما يرى ديوي ليست شكلا لحكومة، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة الجماعية والخبرة المشتركة المتبادلة، والديمقراطية هي تهيئة فرص متكافئة للجميع وتكافل اجتماعي وحرية في الاعتقاد (108 : 17)

ونم يضع ديوي الفرد في موقف منافص للمجتمع . ولم يجعل المجتمع ضد الفرد . ونزد الفردية الصارمة المؤدية إلى ستغلال الآخرين . وليس هك تنظيم اجتماعي يعمل على غمر حقيقة الفردية للشخص ، إنما هك انسجم بين الطرفين ( 309 : 70 ) .

وترى البراجماتية ان الاساس فردي اجتماعي معاً ، فهو فردي لانه حر فبم يحتر وهدر على ان يتحمل نتائج سلوكه بعد ان يعسر بالأسوب الفكري اسليم ، وهو مسؤول عن سلوكه . وانه كذلك قدر على التأثير في البيئة التي يعيش فيها ، وهو جنمعي في علاقته بالآخرين ، فالعلاقة عضوية . فأعضاء المجتمع أجزاء في التنظيم لداخلي ، ومن الأعضاء تحدث الحياة داخل المجتمع ( 254 : 139 ) .

والبراجماتية تبرز الفرد وتضعه في الاعتبار الأول فالفرد حامس الفكر المبدع ، وصاحب العمل وصاحب تطبيقه ( 294 : 366 ) .

ولا تفرق البراجماتية في النوع (الذكر والأنثى) لإيمانها بالديمقراطية التي تؤكد على احترام الانسان وتحقيق العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص . ولكن الفروق بين الجنسين موجودة ، إذ الأنثى مختلفة في ميولها واستعداداتها عن الذكر . وقد يختلف تأثير البيئة في المرأة عن لرجل ايضاً ، فلشخصية تنحدر بحسب التفاعل بين الفرد وميوله واهتماماته والبيئة بعاداتها وثقافتها ( 254 : 139 ) .

وتعد القيم من حق وخير وجمال غير مطبقة تتغير بتغير الزمان والمكان . والانسان يخلق قيمه الخاصة به من طريق التجربة ( 303 : 114 ) . وان القيم تفاعل ديناميكي بين الفرد ومجتمعه غير مفروضة من جهة علياً إلا أنها تتكون بالخبرة والممارسة ( 244 : 285 ) .

ويرى ديوي ان المعرفة البراجماتية ليست اولية وغير سابقة على التجربة ، ولكنها نابعة من التجربة نفسها (الخبرة) ، وهي ثمرة ناجمة عن مشاركة الذهن في محرى الحياة ، فاعرفة تتدخل في العالم تعبيرة وتوجهه ( 178 : 95 ) والمعرفة هي عملية بفعل من الاسان وبيئته ، ون خفيقة مستمدة عن الأفكار التي يعترح الاسان بفسيرها ( 309 : 72 ) ويجب ان يكون المعرفة متاح حرة لان لبراحماتيه أكدت على عمل الحفصتى للكثات الحبة ، والفعل الناجح في عالم موقف سيولوجية و لاجتماعية ( 266 : 50 ) وان المعرفة المحددة ست أمرا صعب فهمه او



بعده عن الحياة. إنها تتكون من أية خبرة أو فكرة تحررت من سياقها المحدد، وأعطت وجهها أوسع لاستخدام أوسع نطاق، أو يكون بالإمكان نقل ذلك المعنى إلى مشكلات أخرى مماثلة. وبهذا يصدد يقول ديوي: "إن التفكير المجرد ثقل واعي لمعان مدفونة في خبرة ماضية لاستخدامها في خبرة جديدة. لذا ينبغي ألا يدور التفكير المجرد في فراغ وإلا أصبح عظيمًا، وانما يواجه حل مشكلات معينة" (106 : 14). وأكدت البراجماتية على التعامل مع العلم بطريقة حل مشكلات، وهي الشعور بالمشكلة وتحديدتها وتحليلها وفهمها، وجمع المعلومات عنها وصولاً إلى فرض الفروض، وأخيراً تقويم الفروض للثبوت من صحة النتائج. وأكدت أيضاً المنهج العلمي الذي عدته الأسلوب الأمثل مع الديمقراطية والذكاء، والعلم لا يعد علماً إلا إذا حل مشكلات الناس مع محيطهم ومع أنفسهم (113 : 63).

### الفلسفة التربوية البراجماتية :

يشير ديوي إلى أن التربية عملية مستمرة من إعادة بناء الخبرة بقصد توزيع محمواها الاجتماعي وتعميقه ليكتسب الفرد في الوقت نفسه ضبطاً وتحكماً في الطرائق المتضمنة في اعممية التربية (120 : 75) ويرى أصحاب هذه الفلسفة أن التربية هي الحياة وليست إعداداً للحياة، وإن واجب المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في عملية التربية (254 : 219) وتحدد الأهداف التربوية في البراجماتية فيما يأتي :

1. يجب أن ينبع الهدف من الظروف الراهنة، لذلك يقول ديوي: "يجب أن يكون الهدف وليد الظروف الراهنة مبنياً على الأمور الجارية فعلاً، وعلى ماضي أيضاً" (108 : 118).

2. مرونة الأهداف، وذلك لأن الأهداف غير كاملة وخاضعة للتجربة يقول ديوي: "يجب أن يكون الهدف مرناً قابلاً للتغير حتى يلائم الظروف" (105 : 108)

3. ملاءمة الهدف لطاقت الإنسان وإمكاناته وقدرته.

4. إن هدف التربية هو تمكين الفرد من المشاركة في الوعي الاجتماعي للجنس البشري (79 : 151).

5- الربط بين العلم والديمقراطية (231 : 73) .

6- ان يكون التربية هي الحياة وليست إعداداً للحياة، وذلك لان الحياة تتضمن نشاطاً والنمو، والموهو نوظيفة الحقيقية للتربية (303 : 115) .

7 مساعدة الطفل على النمو الكامل متكامل لشخصيته . وعلى تفتح استعداداته وطاقاته وتنميتها، لان التربية عمية تفتح لاستعدادات لطفل (108 : 1-2) .

8- كشف قدرات الطالب البيولوجية والنفسية والاجتماعية من طريق احبرة والمواقف الحياتية التي يتعامل معها في حياته، ذ ينمو الذكاء ويتحقق النفع التلقائي (112 : 31) .

وتعد الفلسفة البراجماتية من ابرز الفلسفات التي ركزت على المتعم، التي انعكست بصورة واضحة على تنظيم المنهج وتنفيذه بحكم العلاقة الوثيقة بين فلسفة التربية والمنهج . (329 : 27) . وتتمثل التطبيقات التربوية للفلسفة البراجماتية بنظرتها للمنهج التربوي القائم على الخبرات الحياتية والتجريبية التي يعيش فيها التلاميذ، او يركز المنهج على جانب واحد من المعرفة دون غيرها (361 : 326) .

إن مجالات المنهج تتعدد إلى جمانية ودينية وعقلية وخلقية . فالمعرفة في هذه المجالات لا تقصد لذاتها، وإنما للمنفعة المترتبة عليها في حل المشاكل الاجتماعية . وينبغي للمنهج ان يكون وحدة لا تنفصل مواده بعضها عن بعض، ون تتطابق مع وحدة الطبيعة، فالمدرسة صورة صادقة للمجتمع الذي تمثله بمنهجها التربوية (118 : 202) .

والبرجماتية لا تؤمن بمواد دراسية معينة، وإنما تؤمن بان يصبح الطفل مركز لعمية التربية لان الطفل هو الممارس للخبرة، وهو العنصر الواعي في عملية التدفع مع البيئة، وهو لبوتقة التي ينصهر فيها كل ما في الماضي والحاضر، ينصهر إلى طاقة كامنة للخبرة مستقبلية . لذلك ان المنهج ينبغي ان يبي حاجات الطفل واستعداداته وميوله ومطالب نموه . ولد فالمنهج من وجهة نظر البرجماتية يجب ان يبدأ ويتصور على وفق حاجات الأطفال ومتطلبات نموه (186 : 242) .

إن البرجماتية لا تفرق بين الصعاب المنهجي وغير المنهجي، فكل ما يمر بخبرة التلميذ هو حر، من المنهج سواء أكان نشاطاً تربوياً ام حملاً أم عقلياً إن نشاط الاحتماع هو

معيّار الربط بين المواد التدريسية المختلفة . فدرس التاريخ تكمن قيمته التربوية في أن يعرض لأوجه الحياة الاجتماعية لا أن يكون مجرد سرد للأحداث . ودروس الطبيعة لها قيمة لو أنها فرصت في مجال النشاط الإنساني ، لأن الطبيعة في حد ذاتها لا قيمة لها إلا عد أن تتناولها النشاط الإنساني بالاكشاف والتطوير . وكذلك في تدريس اللغة . فلبسب اللغة مجرد أداة منطقية ، بل هي أداة اجتماعية تؤدي وظيفة التفاهم والاتصال والمشاركة ابو حدّانية (189 : 84) .

أما الطالب من منظور البراجماتي ما هو إلا المحور الأساسي من نشاط الاتجاهات النظرية والمكتسبة للعمل ، وأن نشاطه أساس كل تدريس . وكل ما يفعله التدريسي هو أن يوجه الطالب إلى التعلم الذاتي ، وأن يعلم المدرس الطالب ليس ما ينبغي أن يتعلمه . و بما تشجّعه باتجاه معرفة تتيح نشاطه الذهني والتجريبي (303 : 116) . والمهم في رأي البراجماتية في عملية التربية تأكيد أمرين الأول العناية باهتمام الطالب ، والثاني العناية بحب الاستطلاع لديه ، وذلك لانهما يحفزانه على التعلم بصفة أساسية (310 : 73) .

ونظر البراجماتية إلى المعلم أولاً وقبل كل شيء على أنه إنسان براجماتي يهتم بحل المشكلات التي تنشأ في البيئات البيولوجية والاجتماعية ، وهو صاحب اتجاه تجريبي في أساسه . لانه إنسان يتبع أسلوب المحاولة والخطأ ، ويحل المشكلات جزءاً جزءاً ، ويظهرها يكف نفسه للمواقف الناشئة . والمعلم البراجماتي يتبنى الاتجاه ذاته في الفصل الدراسي . ويحاول أن يفضّل هذا الاتجاه إلى طلابه (266 : 56) . لذا يبني المعلم البراجماتي المواقف التعليمية حول مشكلات وموضوعات معينة بوصفها ذات أهمية لتلاميذه . ويرجح أنه يؤدي بهم إلى فهم أفضل لبيئتهم ولغتهم . ويجب على المعلم ألا يصب المعلومات في عمل التلميذ لأن من هذه الطريقة عديمة القيمة في نظر البراجماتية ، وإنما يجب أن يعلم التلميذ على وفق احتياجاته واهتماماته ومشكلاته . وبمعنى آخر أن محتوى المعرفة ليس هدفاً في حد ذاته بل هو وسيلة لغاية (284 : 56) .

## تلخيص واستنتاج:

- 1- ترى اسراجمانية أن الانسان كائن طبيعي يعيش في بيئته اجتماعية وبيئته حية معا، ويستحب للمعبرات البولوجية والاجتماعية. وهي ترفض كون الانسان كائنا روحيا فقط. بل سطر عليه نظرة كلية بأنه روح وحسد. وترى أن الانسان كل متكامل لا فرق بين حسده وروحه، فلا يمكن للحسد ان يعيش بمعزل عن الروح. ولا يمكن للروح ان تستغل بذاتها. فالعقل والروح يعملان من خلال الجسد. وهما يحددان ذلك الانسان من خلال تفاعل مع البيئة، ومن خلال الموقف التي يعيش فيها الانسان، ومن خلال الخبرة والمعاناة وممارسة التفكير الناقد.
- 2- تؤمن البراجماتية بأن طبيعة الانسان محايدة، فهو لا خير ولا شرير بفطرته، وانما لديه الاستعداد أن يكون هذا وذاك، ويتوقف ذلك على نوع التربية التي تتاح له.
- 3- تؤمن البراجماتية بالحرية الواقعية التي تضمن كفية في العمل وقدرة على تنفيذ المخططات وتنوعها، والقدرة على تغيير مجرى لعمل وممارسته لجديدة. وتدل أيضاً على اثر الرغبة والاختيار في صنع الأحداث، وتؤكد احرية الاجتماعية ولا تؤمن بالجبرية.
- 4- اهتمت البراجماتية اهتماما بالغاً بالفرد، وجعلت ميوله ورغبته مصدراً أساساً للعملية التربوية الهادفة الى التغيير والترقي. والفرد حر فيما يختار، وهو قادر على تحمل نتائج سلوكه، وهو المسؤول عنها. والبراجماتيون يؤكدون الجانب الاجتماعي لطبيعة بشرية، ولدى الذي قد يتشكل عنده الفرد بالتفاعل الواعي مع الآخرين مدعماً بالجهد.
- 5- المعرفة عملية تفاعل بين الانسان وبيئته، فلا انسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة بل يصنعها. والحقيقة فيم يخص الانسان ليست مستقلة عن الأفكار التي يقدمها بقصد تفسيرها، والحقيقة سببية وفاللة للتعبير. وترى أن التجربة هي اسلم طريقة لا حصار الأفكار. فعدم ترحم الفكرة في صورة فروص ثم تختار هذه الفروص في وثقة الحربة وفصها، فالأصح كون أقرب ما يمكن أن يتوصل إليه الانسان من معرفه صادقة.

6 - تؤكد البراجماتية الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة للعالم الخارجي . وكذلك التعامل معه . ونرى ان مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح ، والفاعلية تطابق المنفعة . فكل ما يحقو فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد يعد صادقا وصححا . وكل ما يحدث له بعد ذلك يعد عملية تعلم واكتساب من خلال تاريخه الحضاري وراثته وتقديه . و خلال عملية التعليم المقصودة التي تتم نظامياً داخل المدرسة أو بطريقة غير طمئة كتعرف اجهزة الإعلام المتنوعة والمتاحف والمعارض والأسفار .

7- تربيته هي الحياة وليست إعداداً للحياة ، فالتربية السليمة هي تلك التي تحقو النمو المتكامل للإنسان ، وتقوم على سلسلة من الخبرات ، وتؤكد الأهمية التربوية لعمل المدرسة . والمدرسة مجتمع صغير كالمجتمع الكبير ومن هنا من العسير حداً النظر إلى المدرسة على أنها نسخة طبق الأصل من الحياة لأنها مؤسسة تعليمية مصطنعة محفوفة بالمخاطر والقيود ، ومختلفة عما تصادفه في الحياة بصفة عامة .

8- يكون الهدف التربوي وليد الظروف الراهنة ناجماً عن الموقف نفسه بابع من بيئة المسكلة ذاتها ، أي من داخل العملية نفسها وليس من خارجها .

9 لمنهج يحاطب المتعلم عامة ، لأن البراجماتية تنظر إلى الطبيعة الإنسانية نظرة تكاملية لا تعزل فيها الروح عن الجسم أو العقل عن النشاط ، وأن هدفها متنوع الجواب . لذا حب أن يكون النهج مخصصاً لمعالجة هذه الجوانب المتعددة .

10 استبعدت البراجماتية الطرق الشكلية في التدريس واعتمدت على ميول لأطفال وحرانهم ، وإثارة ميول جديدة وخبرات أكثر تنوعاً ، مع تأكيد الفردية بين الأطفال . واعتمدت طريقة النشاط ايضاً .

11 . الاهنم بالطالب من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ، والعمل على توفير كل الفرص الممكنة التي نشبع حاجات الطالب وتمكنه من التعبير عن ديه . وتؤكد حرية المتعلم في اتخاذ القرارات بشأن ما يتعلمه الذي هو ضروري لنمو الذكاء عواً حراً كاملاً .

12 يتمثل دور المعلم البراجماتي في الصبح والاسنشارة وتنظيم ظروف اخرة وإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد . وهذا بعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته وإبداعه ، لانه عنصر فاعل في العملية التعليمية ، مما يكسب العممة التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه .

## الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة البراجماتية :

1- رفضت البراجماتية الجانب الروحي ، ودا هي فلسفة مادية ، إذ نظرت إلى الإنسان كونه وحدة متكاملة ، إلا أنها استثنت من ذلك الروح ككونها من بفايا ومفاهيم وفلسفات غابرة وأفكار عيبة ، لأنها ترفض لثبات لاي شيء أنصاً ، واصطلق من التطور والتغير من قيم لدين الثابتة والمفروضة .

2- لا تتقيد التربية بمعايير روحية ، فليس في رأيها وجود سابق للقيم والمعايير الروحية ، ولكنها تنشأ من خلال القيام بالتجارب الناجمة ، وتولد من خلال حل المشكلات المتنوعة . وترى أيضاً أن الخبرة لذاتية للفرد والنجاح الفردي هما لأسس للأخلاق ، وليس تراكم التراث الثقافي للإنسانية أو لمصلحة المجتمع وقيمه . فهي بذلك تؤكد التنافس ، وتنمي الفردية والنجاح الفردي والمفعة وبقاء للأقوى ( 210 : 105 ) .

3- تركز البراجماتية على المتعلم ، وتعدده المحور الأساس في بناء المنهج وتنفيذه ، وترفض الاتجاهات التربوية التقليدية التي اتخذت المادة الدراسية محوراً لها في بناء المنهج وتنفيذه ، ولأن المتعلم محور العملية التعليمية . وترفض البرجماتية لتحديد السابق للمادة العلمية ، وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها ، مما يجعلها تبتعد عن تنظيم العملية التربوية مواداً ودروساً وفصولاً .

4- تؤكد الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي ، والتعامل معه ، وترى أن مفهوم لصدق يطبق مفهوم النجاح . والفاعلية تطابق المنفعة ، فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد يعد صدقاً وصحيحاً .

5- ولأن النظرية البراجماتية تركز على اجانب العملي لعملية التعليم فان نشاط المتعلم وفاعليته تتمثل في النشاط والمشروعات والوحدات التي يخططها المتعلم وينفذها ، فهي بذلك تقدمه لمعرفة بدلاً من أن تقدم المعرفة له . وهذا سيؤدي إلى تحصيل التنظيم المنطقي للمادة العلمية ، فضلاً عن بها لا تقدم للنلاميذ إلا المعلومات الخزئية والسطحية ذات الهدف العملي . مما يؤدي إلى ضعف المستوى العلمي للنلاميذ ( 286 : 214 ) .

6) ينمى دور المعلم البراجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد. وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته وابداعاته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية، مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

7) إن هذه أسطورة ما هي إلا تعبير عن واقع المجتمع الأمريكي وتطوره الاقتصادي والاجتماعي في تطوره العلمي وتقدمه الصناعي، وهي محور القيم الحصارية والاجتماعية التي تؤكد الربح والنجاح، ونمو الروح الفردية، والنزعة الأنعملة والواقعة والنوعية معبرة عن ازدهار الرأسمالية وقوة البرجوازية (286 : 27).

## المبحث الخامس

### الفلسفة الوجودية (Existentialism)

#### تمهيد:

تعني الوجودية ان الوجود سابق على الماهية، بمعنى ان الانسان يوجد أولاً، ثم يتعرف على نفسه يحتك بالعالم الخارجي فتكون صفاته، ويختار لنفسه أشياء هي التي تحدده. فالإنسان يوجد ثم يكون (186 : 255) وقد برزت هذه الفلسفة إلى الوجود على يد المفكر الدينماركي سورين كيركجارد (1813 - 1855) (Sourine Grgord) عندما حاول الرد على فلسفة هيغل (1770 - 1831)، إذ رأى أن البعد عن المعاني المجردة ولا تصدق بالكائنات الوجودية. ورد المعاني إلى الأفراد الذين يتصفون بها هو الفلسفة الحقيقية. فلا معنى ولا فلسفة في نظره للبحث في الموت مثلاً على أنه معنى كلي مجرد، ولكن البحث في هذا الموضوع يصبح ذا معنى إذا اتجه إلى الشخص الذي يموت ويعاني الموت. فذوات الموجودات الفعلية لا المعاني المجردة الجديرة بأن تكون لب الفلسفة. وبهذا وضع كيركجارد أساس الفلسفة الوجودية ثم جاء كيرل جسرز (ت 1883م) (kari Jaspers) (363 : 3).

إن كيركجارد وكيرل جسرز يعدان من التيار الذي يحمل صابع النزعة الدينية. أما التيار الثاني الذي حمل صابع النزعة الإلحادية فيمثلته كل من مارتين هي دكبير (Martin Heidegger 1899 - 1976م) وجان بول سارتر (Jan poul sarter)، والتيار يلتقيان في نقاط مشتركة أساسية أخذت من الوجود الإنساني الفرد كنفاً محكوماً بسلسلة من القضايا التي يترتب بعضها على بعض، لأن الإنسان حب ومتحرك لا بد أن يقوم بعمل ما، وهذا هو سبب وجوده، وهو بهذا يعمل. يختار شيئاً ويغض النظر عن أشياء أخرى لأنه لا يستطيع أن يقوم بعمل الممكنات كلها في آن واحد (360 : 140).



لقد حاء الفلسفة الوجودية رد فعل قوي ضد التيارات العقلية المدمجة والحدية التي جعلت الماهية سابقة على الوجود. فالفلسفة الوجودية ردت على هذا الموقف وجعلت الوجود سابق الماهية (254: 82).

إن مفهوم الفلسفة أخذ على يد الوجودية معنى ودلالة جديدين، فمن المعروف أن كلمة فلسفة تعني (حب الحكمة)، إلا أنها عند الوجوديين أصبحت تدل على معنى آخر. إذ إنها تتألف من كلمتين: من كلمة صوفيا وهي مشتقة من كلمة سوفوس اليونانية، وتعني الشخص الأوف الذي يحب معايشرة الأشياء، ويجد في ذلك متعة تقربه لا من الأشياء فحسب، بل من نفسه أيضاً. وتتألف كذلك من كلمة (فيليا)، وهي تدل على التعاون أو التعاطف المشترك. وبذلك أصبحت الفلسفة تدل على فن معرفة النفس من طريق معايشرة الأشياء الخارجية (322: 234-235). ويعني ذلك أن الذاتية ينبغي لها أن تكون نقطة البداية. وأن الإنسان يوجد على مسرح الحياة رغماً عنه، وبعد ذلك يجد نفسه. وإذا سمى بكره إلا مكان محببه مسدداً فذلك لأنه لا شيء في البداية، وبعد ذلك سيصبح شيئاً. أنه سيفعل ما سيكون إليه في المستقبل لأن الإنسان في البداية خطة واعية بذاتها (254: 83). وقد اتفق فلاسفة الوجودية على أن الوجود يسبق الماهية بمعنى أن الحقيقة القائلة بأن الأشياء سابقة منطقياً على ماهية أو أي تعريف يقرأه قبل أي من هذه الأشياء. فالأشياء توجد أولاً ثم يقوم بتغييرها (309: 80). فالإنسان يوجد قبل كل شيء على مسرح الحياة، ثم بعد ذلك يحدد نفسه ويحدد الطريق الذي سيسلكه. فالإنسان في البداية يكون لا شيء وفيما بعد يكون شيئاً. أن الإنسان يولد في هذا العالم ويقذف به في الحياة بلا رغبة منه، وفي نطاق هذا العالم يحب ويموت أحلاً أو عاجلاً فلا بد عليه أن يسعى ويتناضل من أجل ذاته (309: 81).

وتشير الوجودية إلى أن الكون لا معنى له ولا هدف، وما الأهداف إلا إسقاط لرغبات الشخصية في النظام، والواقع أن العالم فوضي واضطراب، وأنه قد قذف بها فيه لنضطرب مع مناضاه وخصائمه، ونحن لا نملك سوى الوعي بأننا مجهولو الهوية. ومن هذا الوعي لا نعي إلا حميفة واحدة هي حتمية الموت (254: 85). لذا ينصب اهتمام الوجودية على الوجود وداه، وبهمل ما وراء الطبيعة لأن موقف الإنسان في هذا العالم موقف الشعور بالوحدة والقلق من مواجهة المستقبل. ونهاية الوجود (الموت) غير متأكد من معناه، وما قدر له فيه يكون ممرو جاً بمشاعر الانزعاج والرهبة والخوف (118: 222).

تؤكد الوجودية مصهراً روحياً في الإنسان، وهو الوعي أو الإدراك الشعوري، وبدون  
تمكّن أن تبدأ عملية تحقيق الذات على أن الوجودية لا تهمل جذب الجسم في الطبيعة  
الإنسانية ولكي يخبر الإنسان عليه أن يجارف في حياة من أجل حق نفسه ومن أجل  
مسؤوليته الخاصة فلا بد أن يستخدم جسمه الذي يمكنه من هذه المواجهة (254 : 89) وتعرف  
الوجودية بأن الإنسان يتكوّن من محالات ثلاثة هي : الجسد والروح والعقل، ويتعرّف  
الإنسان بنفسه جسماً حياً يصبح روحاً، وعندئذ يتولد لحياء الذي هو مريح من النقي وغير  
النقي (110 : 66) ويدرك الإنسان نفسه والعالم المحيط به من خلال المواقف التي يخطر فيها  
فيوجه نفسه نحو المستقبل لما سيكون عليه فيه (374 : 121).

وتتكوّن الطبيعة الإنسانية من روح أو وعي وجسد، ولكن الوعي هو الأصل والجسد  
وسيلة الذات وأداتها نحو تحديد ماهيتها (254 : 90). أما العقل عند الوجودية فإنه لا يوصف  
إلى معرفة حقيقية، فالمعرفة لا تأتي إلا من طريق ممارسة الواقع، لذ تعد الوجودية من شد  
أعداء المعرفة العقلانية (272 : 246).

ولا تؤمن الوجودية بالوراثة لأن الإنسان في نظرها يولد في هذا العالم ويقذف به في حياة  
بلا رغبة منه فهو كانت هناك عناصر وراثية لهسته وأرشدته لحدود سلوكه في الحياة. أم البيئة  
فهي تملك أثراً عكسياً على الإنسان، والبيئة إحاط حرية الإنسان، والطبيعة الإنسانية فردية.  
فلكل فرد ذات وحدة تتحقق بسلسلة من المواقف التي تمر بها الذات، فهي تميل للقول  
بالعزلة والاعترا ب والانطواء (121 : 46) وتتحقق الذات بسلسلة المواقف والمشروعات  
التي تمر بها (254 : 91).

إن الإنسان في نظر الوجودية هو مجموع أفعاله وتصرفاته، وهو مسؤول عنها مسؤولية  
كاملة لأنه حر، ويستطيع أن يختار تصرفات أخرى (309 : 81) وترى الوجودية أن حير  
الطبيعة الإنسانية أو شرها يتوقف على سلوك الفعلي بالإنسان. فالإنسان الناجح في احتياز  
الحياة ب يعلم ما يحقق ذاته يكون حراً، ويقدر ما يعحر عن المغامرة ومعاشه يتوقف  
كونه حراً عن تحقيق ذاته، أي قدر ما يكون سرياً (254 : 90) بعد الإنسان صاحب حرية  
مطلقه مسؤولاً عن كل تصرفاته، وهو ليس جزءاً من أي نظام كوني (372 : 55).

إن الإنسان حر غير مقيد بأية أشياء سابقة أو قبلية متعلقة بالطبيعة الإنسانية، حر في تحديد طبيعته، وهذه الحرية مطلقة، فالإنسان قادر على ما سيكون عليه، وعملية الاختيار والكمونة هذه أساسية للوجود الإنساني. فالوجود يتصف بالاختيار الحر، وبكل ما في هذا الاختيار الفردي من تحمل للمسؤولية ومن حب للمخاطرة. فالإنسان صانع وجوده، رب أعنه. الأمر كما بيده (363: 27). وبهذه الحرية ليست هناك أية حتمية، فالإنسان هو احريه وهي أساس الخلق والتشكيل للطبيعة الإنسانية. لذا فهي عدوة لجميع أسكن الحتمية العدمية (366: 25). وبناء على هذه الحرية فإن هذه الفلسفة تسوي بين الذكر والأنثى لا يفرق بينهما، إذ تتحمل المرأة مسؤولياتها وتحصل على حقوقها، وترى تربية ابنها ليصل إلى مرحلة من احريه والوعي، فالرجل صديق المرأة ورفيقها، وتكون معه علاقة لرواج (84: 74) فالأنوثة ليست طبيعة ثابتة بل موقف خاضته الحضارات (254: 208).

ونؤكد الوجودية على حرية الفرد وعدم دوابه الاجتماعي. فالوجودية تحرر الانسان من القسود الاجتماعية جميعاً، وتجعله غير خاضع لأية قوة من قوى المجتمع لأن الفرد هو الأساس الذي يركز عليه المجتمع من الناحية النظرية. وهذا يعني إيمان الوجودية بالفرد معرلاً عن القوى الاجتماعية (306: 106) وتميل الوجودية إلى القول بالحرية والاعتراف بالانطواء. وطبيعة الإنسانية فردية بسبب طبيعتها الحرة، وهي غير اجتماعية لأن اجتماعيتها تعني اتصالها بالآخرين، وهذا الاتصال يحد من حريتها، ومن ثم من مسؤولياتها ويؤكد سارتر: إن صلاتنا مع غيرنا تقربنا من ذواتنا (114: 64).

ونرى الوجودية أن القيم غير مطلقة، وغير محددة بمعايير خارجية. وإن القسم على مثل أهمية لكل إنسان سببية تتوقف على الظروف، تتحدد بالاختيار الحر للفرد. فهي مسألة شخصية فردية بحثه (284: 206). إن القيم الأخلاقية لا تعني شيئاً لأنها كيفية من كيميات عدم، وإن القيمة ترتبط بالحرية. وبما أن الحرية تختار نفسها فإنها تختار قيمتها. فلا أخلاق إلا بصمم فانوناً واحداً هذا القانون هو: اختر نفسك بنفسك، وهذا القانون من طبيعة أن يسي بقاء الإنسان دائماً، فالإنسان قد حكم عليه أن يكون حراً (272: 271) وتطالب الوجودية الإنسان أن يطور مفاهيمه القيمية والأخلاقية بنفسه. فالإنسان يتعرف قيمة من القيم من خلال معرفه عليها في أثناء ممارسته حريته، فحرية هي أساس القيم، فالفرد هو المسؤول

الأول والأخير عن اختيار القيم التي يتبعها في حياته، وأنه ليس مسؤولاً عن صنع نفسه حسب، بل أنه مسؤول عن صنع عالمه كذلك، إذ إن كل ما يحدث للإنسان إنما يحدث بسببه (266 : 87).

أما عن المعرفة فإن الإنسان يفهم العالم من خلال تجاربه وخبراته، وعندما يكون الفرد واعياً بوجوده بالأشياء والكائنات في حد ذاتها يكون قد وصل إلى أعلى درجات الحرية البشرية، وهي مستوى الإدراك الواعي (284 : 206). وترى الوجودية أن أعظم المفاهيم أهمية في حياة الإنسان لا يمكن إرجاعها إلى ما حققه الإنسان من تقدم علمي بل ترجع إلى الذات. ومن أجل اكتشاف حقيقة الحياة لابد من المواجهة الحية الواعية للحياة لمشاكلها مثل مشكلة الموت والاعتراب، وتحقيق الذات يتم من خلال المواقف والصراع المستمر مع مشكلات الحياة لا من طريق الكتب والاستجابة للتقدم العلمي وحده أو النظريات التي تركها المفكرون والفلاسفة، إذ تتجرد الذات من كل الأفكار المسبقة والمسلّمات المتوازنة لتتفحص من جديد مغزى الكون وهدف الوجود. وإذا كانت ثمة معرفة أعظم أهمية من المعرفة العلمية فهي تلك التي تبصر الإنسان بالحالة الإنسانية وبالاختيار الذي يقوم به (366 : 223).

وإن علم قاصر عن الوصول إلى أسس الوجود، وهو أقل أهمية من الإنسان، وجد خدمة غاية رئيسية هي طلب الحقيقة (309 : 94) والحقيقة نسبية تتوقف على الأحكام الفردية، وإن ما يسمى الحقيقة المطلقة لا وجود لها، وينبغي لكل فرد أن يقرر ما هو حق أو صحيح، وما هو مهم بالنسبة له (284 : 206).

## الفلسفة التربوية الوجودية:

إن تأكيد الحرية الحقيقية وإصالة الفرد هي الرسالة الحيوية للوجوديين التي تقدمها فلسفة التربية اليوم. فالوجودية تمثل اتجاهاً أو ثورة في مجال التربية أو ضد شكلية التعليم ومطية المدارس ومهمة التربية. والتربية من وجهة نظر الوجودي هي إيجاد الجو الحر للتلميذ ليعمل أعمالاً حيوية لتحقيق ذاته. فالتربية الوجودية عملية إحاطة الفرد بالموقف الذي يوجد فيه إحاطة كاملة. وهذا يعني ضرورة الحديث عن الفرد والإنسان كلا متكاملًا، وعدم عد الأفراد

منفصلين عن مواقف التي يوجدون فيها. فالرجل أو المرأة أو الطفل يحددون الزمان والمكان والبيئة التي ولدوا فيها (266 : 92) فالتربية عملية فردية لتحقيق ذاتية الفرد، وان هدف التربية هو تحقيق الذات (186 : 267).

١- التربية الوجودية تهتم في الأساس بالتربية الحرة، أي تحرير الإنسان من عزلته ووحده. تحرر عفته من القوضى التي تقف في طريق رؤيته لموقعه وإمكاناته. فالهدف التربوي هو تحقيق بناء الشخصية الواعية الحرة المسؤولة التي تحقق ذاتها من خلال مواقف الحياة التي يمر بها الإنسان. والتي يعايشها ويعانها (254 : 211). وتنظر الوجودية إلى الأهداف التربوية من خلال نظرها لطبيعة الإنسانية، إذ تمثل بناء الشخصية الواعية الحرة المسؤولة الملزمة التي تحقق ذاتها من خلال المواقف التي تحياها ومكانتها لتشجيع الطفل على الاستعراق نفعل والوحداني والمعانة الحقيقية للمواقف التي يعيش فيها أو للمادة الدراسية. وتشجع الأطفال على التفكير في معنى الخبرة الإنسانية في الحياة والحب والموت وتربيتهم ككل، وسمة حواسهم المتعددة المتكاملة وليس جانباً واحداً منه فقط من خلال المواقف المعاشة، وتحقيق لذات بعيداً عن المؤثرات والضغط الاجتماعي لئلا يفقد نفسه، إذ يتم التأكيد الشديد على الحرية الحقيقية وعلى أصالة الفرد (212 : 211 : 212).

٢- أهم ما قدمته الوجودية للتربية هو تأكيد الحرية الحقيقية للطلاب (لتتميد)، وتأكيد أصالته. وان الهدف الأساس الذي يضعه الطالب أمام نفسه هو أن التفكير الذاتي ضروري، وذلك لأنه تحقيق لذاته، وإنه بإمكان الطالب أن يكون حراً، وان يعيش في وفاق مع الجماعة التي ينتمي إليها (303 : 35).

المهم في رأي الوجودية أن يتعلم الطالب الكيفية التي يستطيع بها تنمية مبادئه الشخصية، وأن يبنى في ذاته الشعور بالكبرياء والاندماج في الجماعة، والخضوع لقيادتها. وترى أنه من الضروري أن يدرك أن الإحباط والصراع حالتان غير مرغوب فيهما. ويسمي محسوماً (310 : 30). وترى هذه الفلسفة أن الطفل مخلوق مفعم بالمشاعر والفكر، وأن أي حبس يبريد معرفته ينبغي أن يربطه بكيانه الشخصي، حتى يتوصل إلى فهم أكثر اكتمالاً مع صغته الخاصة (310 : 94).

إن وظيفة المعلم الوجودي تتحدد في تقديم المساعدة الشخصية في سعيه إلى تحقيق ذاته . وترى لوجودية أن المعلم الصالح هو الذي يعمل بنفسه فاعلاً حراً ، وإن تأثره ينبغي ألا يكون مقْتأس يتعدى ذلك إلى حياة الراشدين . وتطالب الوجودية المعلم أن يسجع الطالب على الانصراف إلى عمله . وأن يتأمل كل جانب من جوانب البناء المعرفي إلى أن يحوله إلى جزء من كيانه الشخصي . وهي بهذا الطريق لا تؤكد طبيعته الحقيقية بقدر ما تؤكد طبيعته لتعلم ، ذلك يعزى إلى أن الإنسان أكثر أهمية من المعرفة ، وإنها موضوعة لتكون في خدمة هدف الإنسان . وترى أيضاً أن مهمة المعلم هي إثارة ميل الطالب وذكاؤه ومشاعره ، وأن يجعل الطريقة التي يستعملها الطالب في التعلم محاولة لربط ما يسعى أن يتعلمه . وهذا ما أراد الوجوديون أن يحدث في الزمن (266 : 92) . والمعلم الوجودي مسؤول كذلك عن حرية الشخصية وحرية طلبته ، ومطلوب منه أن يؤثر في كل طالب أو طالبة إذ يكون هذا الطالب هو نفسه ، وتكون هذه الطالبة هي نفسها ، لا نسخة طبق الأصل عن المجموعة . وينبغي أن يوضح المعلم للطالب أنه لكي يصبح رجلاً عليه أن يكون متمتعاً بالشجاعة والاستقلال ، ويجب أن يعلم الطالب ألا يخاف من أن يكون محبوباً (309 : 103) .

إن الوجودية تضع أمام المعلم ثلاث مهمات ينبغي أن ينميها في شخصية الطلبة ، وهي عادات عقلية ثلاث : النظام ، والقدرة على النقد ، والقدرة على الانتاج والخصوبة ، وأن تكون تنمية هذه العادات العقلية طوال العملية التربوية والتعليمية . وعلى هذا الأساس لفت انتباه المعلم إلى عملية تقويم الطالب ، ويتم ذلك من خلال شعور الطالب بالنظم وقدرته على تنظيم الأفكار (303 : 135) .

تنظر الوجودية إلى المنهج التربوي من خلال الخبرات والموضوعات التي تنبع من الحوار الفلسفي ، وهي موضوعات ذات طابع حيوي تعد الطفل ليكون قادراً على حسن الاختيار ، لأن الاختيار ذاتي فإن هذه الموضوعات تتنوع بين عاطفية وجمالية وشعرية ( علوم إنسانية ) ونسرر حالات الاختيار وتكشف طبيعة الإنسان وتفسرها وصراعه مع الحياة والآخرين من أجل تحقيق الذات الحرة . إذ يعبر عن ذاته ويجسد عواطفه ومشاعره ويتفاعل مع المواقف لا مجرد سرد وقائع وأحداث تاريخية (370 : 211) .

ويعد المنهج بظن الوجودية الركيزة الأساسية التي من طريقها يتحقق الهدف، والمنهج بعلاج قضية اشكالات المهمة التي تفنقدها هذه الفلسفة، وهي قضايا مثل العزلة، والفردية والمعرفة، وقضية القيم، وقضية الموت الذي يعد أهم حدث في حياة الإنسان، وهو ليس مجرد حادثة سلبية، بل هو حقيقة إيجابية (265 : 22). ومن المواد الدراسية التي تؤكد الوجودية في مناهجها الدراسية، المواد التي تربط التلميذ بالعالم الخارجي الذي هو مجال الحرية والممارسة والاختيار، فمن طريق هذه المواد يستطيع التلميذ أن يتعرف على العالم الخارجي حتى يحقق هدفه، ويجب على التلميذ أن يتعلم القراءة والكتابة والحساب. ولكن من الخطورة أن تهتم المنهج بالكتب أكثر من اهتمامه بالمثل والنماذج البطولية (327 : 72) وحضار المادة الدراسية للطالب بدلاً من إخضاعه لها لأن المادة الدراسية وسيلة لتسمية الذات لا غاية (303 : 135).

لذا ينبغي عدم تقييد الطلاب (التلاميذ) بكتب متحررة لأنها تحد من وجهات النظر المتعددة والثنائية (266 : 89) ولا تقرر الوجودية بالتخصصية وتعدّها خطأ يعوق معرفة التلميذ الداخلية برمتها، وهم يفتقون ما حدث من تخصصات دقيقة في العلوم ولا سيما الطبيعية منها (284 : 208).

أما موقف الوجودية من الدراسات المهنية فهي لا تحبذها لأنها توجد شخصاً محدداً في قالب معين. وإذا كان لا بد من ذلك فلتكن المهنة وسيلة لممارسة الحرية وصنع الذات عريضة لها لا غاية، وبتدريب التلاميذ على مجالات عمل محددة، ويتم تعليمهم إياها بقلب عام، وعدم إدراجهم تحت مهنة ما في سن مبكرة (309 : 101).

ويرى الفلاسفة الوجودية بعد ذلك أن هناك ضرورة لأن يلم الطالب بمواد معينة كي يدرك العلم الذي يعيش فيه ويمارس فيه حريته. وليس معنى الحرية أن يترك التلميذ (الطالب) من عبث أن يفعل شيئاً. ويعلق الوجوديون أمالاً على أهمية الإنسانيات، إذ إن التاريخ والأدب والفلسفة والفرن لها صلة أكبر وعلاقة أوثق بطبيعة الإنسان وصراعه مع العالم. ومعرفة العلوم الأخرى لها أثرها في فهم طبيعة العالم، إلا أنها ليست بالدرجة الأولى في الأهمية بالنسبة للإنسان (254 : 216).

إن الفلسفة الوجودية لا ترفض طريقة التقليد والمحاكاة وحل المشكلات، وإنما ترفض الحوار ( الطريقة السقراطية ) لتقد الآراء وعدم تقبلها بلا فحص ومراجعة، إذ يستند نطنت للبحث في مراجعة المعارف وكيف يتعلم منها وكيف يختار طريقه، وكيف يمارس حريته ؟ ( 254 : 217 )، ليتقبل حينئذ الحقيقة على أساس أنها صادقة في نظره فقط ( 309 : 102 )، وتكون المادة ذات قيمة شخصية له، إذ يعلم الطفل ( لسمبذ ) كيفية استخدام المادة الدراسية، فالمهم كيفية استخدام المعلومة لا كم هي المعلومة ؟ ( 254 : 218 ) .

## تلخيص واستنتاج:

لقد ركزت الفلسفة الوجودية على النقاط الآتية :

- 1- تأكيد أن الوجود يسبق الماهية، والذي تؤكد به وجه عام هو تأكيد الوجود الإنساني أو على التجربة الوجودية فهي التي تسبق المعرفة. فالإنسان يوجد ثم يريد أن يكون، والإنسان وجد في هذا العالم أو قذف به في عالم لم يُخلق له خصيصاً.
- 2- تؤكد الوجودية مظهراً روحياً في الإنسان وهو الوعي أو الإدراك الشعوري، وبالوعي تتحقق الذات، وهي لا تهمل الجسم. فالإنسان يجازف في الحياة من أجل خلق نفسه، ومن أجل مسؤوليته الخاصة. وفي هذه الحالة لا بد من استخدام جسمه لكي يتمكن من هذه المواجهة. والجسم صلة الوصل بين الذات المفكرة والعالم الخارجي. فالذات تفتح على العالم الخارجي من خلال الجسد، وهي ما يسمى الوجود في العالم.
- 3- الوجودية لا تؤمن بالوراثية، وترى أن البيئة إحباط لحرية الإنسان.
- 4- الإنسان في نظر الوجودية هو مجموع أفعاله وتصرفاته، وهو مسؤول عنها مسؤولية كاملة لأنه حر يستطيع أن يختار تصرفات أخرى.
- 5- الخير والشر في الطبيعة الإنسانية يقاس بمدى سلوك الإنسان وقدرته على مواجهة المواقف الحياتية، ومدى نجاحه أو إخفاقه فيها. فالإنسان مواقف، فبقدر نجاحه فيها يحقق ذاته، أي بقدر ما يكون خيراً، والعكس صحيح.



6 لا نفرق الوجودية بين الذكر والأنثى وإنما تساوي بينهما، لأن كلاهما إنسان حر واعٍ.

7 الوجودية تحرر الإنسان من جميع القيود الاجتماعية، وهو غير خاضع لأية قوة من قوى المجتمع، لأن الفرد هو الأساس الذي يركز عليه المجتمع من الناحية النظرية. وهذا يعني أن الوجودية تؤمن بالفرد منعزلاً عن جميع القوى الاجتماعية، وأن الفرد هو مركز الكون والمجتمع، وأنه هو قياس لكل شيء في الوجود.

8 تؤكد الوجودية القيم التي يمكن للفرد أن يتقبلها بحرية، فلا يمكن للإنسان أن ينقض أو يستنعب مستويات خلقية وضعت بشكل مستقل عنه. أما القيم التي لا يحتملها بحرية فهي عديمة القيمة، والإنسان يتعرف القيمة من خلال ممارستها لها.

9 تسعى الفلسفة الوجودية إلى خدمة الإنسان من خلال تأكيد التربيته، وذلك لتلمس المبادئ الآتية.

أ الفرد حر فيما يختار من مادة تدريبية وطرائقها، وينعكس كل ما يسعّمه على سلوكه ليصبح ذلك اتجاهه عنده.

ب ضرورة الاهتمام بحاجات الفرد وأهدافه وتشجيعه على الإبداع والابتكار من طريقة إثارة حوافزه.

ج . تنمية قدرة الفرد على اتخاذ القرار في الظروف المناسبة.

10. - الهدف التربوي في نظر الوجودية هو تحقيق بناء الشخصية الواعية الحرة المسؤولة المنزلة التي تحقق ذاتها من خلال مواقف الحياة التي يمر بها الإنسان، والتي يعايشها ويعاها.

1. المنهج الدراسي في نظر الوجودية هو الركيزة الأساسية التي من طريفها بتحقيق الهدف. وهذا المنهج يعالج المشكلات التي تسببها هذه الفلسفة مثل العزلة والمعرفة وطبيعة المواد الدراسية، وقضية القيم والموت. ومن الموضوعات التي يحنو بها المنهج الدراسي المواد التي تربط بالعالم الخارجي الذي هو مجال الحرية والممارسة

و لاحتيار ، فمن طريق هذه المواد يستطيع التلميذ ان يعرف العالم اخرجي لكي يحقق ذاته .

12 و طبيعة المعلم هي أن يثير ميل المتعلم وذكاءه ومشاعره ، أي أن يساعد الطالب في رحلته نحو تحقيق الذات . والمعلم بفضل قوة التزامه بالحرية والفردية يستطيع أن يؤكد حماساً لدى الطلبة تجاه المثل العليا لهذه الفلسفة .

### الاستقادات التي وجهت إلى الفلسفة الوجودية:

- 1- الفلسفة الوجودية فلسفة تشاؤمية وفلسفة لا إنسانية لا ارتباطها بالجانب التشاؤمي . وإنها تعارض تقدم البشرية لأنها ترى أن الانسان قد القي في الوجود المراء ، وترك وحده يعرف مصيره .
- 2- ان الوجودية اتجهت وجهة فردية بحتة . وأهملت ما يجب أن تكون عليه البشرية من تضامن ، وحصرت الانسان في وجوده المفرد .
- 3- إذا كانت الوجودية قد شغلت نفسها بقضية الموت والتناقض الداخلي ، فإنها لم تضع حداً ناجحاً للمشكلتين ، وقد أتر هذا في التربية الوجودية تأثيراً بالغاً ، إذ إنها ما زالت تتأرجح بين قبول الفلاسفة والمفكرين الوجوديين ورفضهم ، والإنسان في الوجودية لا بد له ان يعيش الضياع والقلق والألم .
- 4- ان كثيراً من الفلاسفة اتجهوا وجهة مادية ، وذهب قسم منهم إلى القول إن الدين قيد على الانسان .
- 5- تؤكد الوجودية الفردية أكثر من تأكيدها الجماعة ، وتبالغ في تحقيق فردية الفرد مهملة المجتمع واحتياجاته ومتطلباته من التعليم .

## المبحث السادس

### الفلسفة الوضعية المنطقية (Logical Positive)

تمهيد:

بعد هذه الفلسفة حركة فكرية ظهرت في القرن العشرين أسسها مبرر  
سبيث (M. Stulich 1882-1936) في عام 1929م، وقد ضمت عدداً من الغالب راندلست  
مهم. وولف كرناب (R. Carnap. 1891-1970) بولزمان (L. Boltzman) (184 : 65)

وقد أطلق على جماعة فينا اسم الوضعية المنطقية، وقد كان من تقيد هذه الجماعة  
تسد كرسي أستاذ الفلسفة إلى عالم له معرفة واسعة بفلسفة العلوم. وكانت هذه  
تقيد عام 1895م، إذ اسند كرسي الفلسفة إلى ارست ماخ الألماني (-838. E. Mach  
1916) وتسلم من بعده (شيلينج) عام 1922 الأستاذية الذي جمع بين الغيرة الصيعة  
والفلسفة (135: 238). واستمر هذا التقليد حتى قيام الحرب العالمية الثانية عام 1936.  
(320 : 264) وسبب الحرب نشأت أعضاء جماعة فينا فهاجروا إلى أنحاء مختلفة من العالم.  
وحملت هذه الفلسفة أسماء منها التجريبية العلمية والتجريبية المنطقية وحركة وحدة العلم.  
والجريبية الحديثة والفلسفة التحليلية (197: 13) والسماة الأساسية حركة الوضعية منطقية  
تعتبر بالإنجاز العلمي ووحدة العلم وتأكيد الاتجاه التجريبي الوضعي والتحليل المنطقي معاً.  
وتحليل المعرفة ولاسيما المعرفة المتعلقة بالعلم، فضلاً عن أن المنهج المتبع لدى تلك الفلسفة هو  
تحليل لغة العلم (184 : 66) وترى أن وظيفة الفلسفة هي العمل على ربط العلم بالتحليل  
علمياً، وعلى صياغة الواقع الخارجي صياغة منطقية وإسقاط جميع القضايا المسافرة من  
ساحة التفكير وفي ساحة العلوم المختلفة من طبيعة رياضية وإنسانية (135 : 238). وتؤكد  
لوضعية على وضع الأمور في عالم الواقع (وحده مجال البحث العلمي) فإذا كتب خلة  
معروفة للمناقشة عبارة من عبارات اللغة في مختلف مجالاتها تعد في هذه الحدا وضعية  
منظمة ومن هنا جاء اسمها (144 : 3).

نسعى الوضعية المنطقية إلى ربط اللغة بالتجربة ربطاً علمياً، وصياغة اواقع الخارجي صياغة منصفية باستخدام أسلوب التحليل المنطقي الذي يطبع التفكير الفلسفي بسمات معرفة العلمبة. وهذه أسلمات هي: الوضوح والاتساق الداخلي، والقابلية على الفحص، والتكافؤ، والدقة الموضوعية. وإن بحث الوضعية المنطقية منصب على اللغة. ولما كبت لغة الحية اليومية مملوءة بالغموض واللبس فإن الفلسفة تسعى إلى التمييز بين العامص وواضح ونقوم بتحليل العلاقات بين المعاني. وهدفها من كل ذلك "القضاء نهائياً على المشكلات الرائية ولفاهيم الحاوية والقضايا الكاذبة" (350 : 13). ويظهر أن وظيفة الفلسفة تطبيق طريقة التحليل المنطقي لتحديد من جانين :

الأول: سبى يقوم على إسقاط جميع القضايا الميتافيزيقية من ساحة العلوم المختلفة من طبعية ورياضية وانسانية.

والثاني: إيجابي يسعى إلى توضيح " مفاهيم العلوم ومناهجها والكشف عن عمية تكون المعرفة البشرية بأسرها ابتداء من معطيات التجربة (350 : 13) .

وبشرح ريتسباخ الفيلسوف النمساوي أن " الفلسفة تحليل منطقي لجميع أشكال تفكير ابشري و بدلت يتخلى الفيلسوف الجديد عن الكثير من الأشياء الفلسفية، ولكسبه بكسب الكبير من الأشياء الأخرى. فما أعظم الفرق بين علم مبني على التحارب وعلم مستمد من لعفل وحده، وما أعظم الضمان الذي تمنحه لنا تنبؤات العالم (على الرغم من محدوديتها) بالقياس إلى تنبؤات الفيلسوف الذي يدعي استبصاراً مباشراً بالقو بين النهائية لكون " (315 : 265).

وكذلك يرى رودلف كارناب أن الانسان لا يستطيع متابعة الفلسفة الا من طريق توضيح الأفكار وعبارات العلم باستخدام التحليل المنطقي الحديث. ومن خلال ذلك يتضح أن تكسر من النصورات الفلسفية لا نستوفي درجات الدقة المطلوبة، بل إن قسماً منها ينبغي اعاده تفسيره، وبعضاً يجب استبعاده بحكم خلوه من المعنى (368 : 137).

## الفلسفة التربوية الوضعية المنطقية:

ان هدف الوضعيه المنطقية من هذا لتحديد لوظيفة الفلسفة بتجه إلى إنشاء لعبة منطقية واحدة لجميع العنوم الطبيعية، لأن كثيراً من القضايا لعلمية ممكن أن نترجم إلى لعبة ذات صيغ منطقية من غير أن تفقد معناها، ويشترط في لغة المنطق أن تكون دقيقة ومبسطة، وان استخدم لأصناف و ترتيب القضايا بحصص لقواعد المنطق (309 : 112)

لقد حددت هذه نفسه ان العقل يعمل بيجاد لنظام من الاطباع والأفكار . إذ أعطت أثراً لنحواس أكثر من العقل (315 : 78) . وترى لوضعية المنطقية أيضاً أن كلمة ( عقل ) تعني الشيء الذي يشعر، وخيما نقيم نصنيفاً دقيقاً يجب أن يضع الاحساسات في مستوى الطاهرة الفعلية على وفق المشاعر الأخرى . وتتكون طاهرة العقل من مساعر المتنوعة الخاصة بصيغتها سواء كانت عضوية أم عقلية (221 : 43) . ويعد العقل هنا عطاءً من أنماط اسلوك الذي يظهر عند محاولة رسم الطريقة المؤدية إلى هدف أو غاية (75 : 30)، وإذا لم يكن هناك انتقال من خطوة إلى أخرى تتبعها فانه لا وجود للعمل . بمعنى الانتقال من معلوم إلى مجهول، ومن شاهد إلى غائب، ومن حاصر إلى مستقل . ومن حادثة إلى أسباب ونتائج (130 : 28)

وترى لوضعية المنطقية أن الإنسان فيه جانب الخير والشر . وان ندوافع الاجتماعية هي التي تبقى أثراً في توجيهه باتجاه الخير الخاص بمصلحة الفرد والجماعة (243 : 91) . وتتداول الخير والشر من خلال الخبرة الحسية . إذ تشير الوضعية إلى أن الحرية الحيوانية تكشف عن كل الأفعال الإنسانية، وأنها غير مستهجنة تماماً أو مستحسنة كلياً، وان الجزء الأكبر من حياة البشر مملوء بأوجه النشاط المتعددة المخرجة عن نطاق الخير والشر . إذ تستعرب دعوى هوبر أن الإنسان شرير بحيلته (243 : 144) .

إن الوضعية تؤمن بالحرية الحلفية الموجهة لا السائدة التي سرعان ما تنحول إلى موصى ونفكك . وترى أن الحرية تتركز على شروط، أهمها عمدية الاختبار و لسلوك الإداري، وعدم وجود عوائق خارجية، بمعنى أن الفرد حر بقدر ما تكون حريته متفقة مع إرادته في الإطار الثقافي الذي يعيش فيه، وترتبط الحرية بالمسؤولية، فلا حرية بغياب المسؤولية، ولا مسؤولية في غياب الحرية (243 : 146)

وعنى أساس الدوافع الاجتماعية ترى الوضعية المنطقية أن الفرد يكون محكوماً للمجتمع، والمجتمع هو الذي يسيّر الفرد ويوجهه، فهي تنظر إلى أن تكون الأخلاق ذات أساس واقعي، وأن تكون وسائل معتمدة على الدوافع الواعية النابعة من المجتمع ومفوماته. ونرفض الأخلاق المؤسسة على النزعات الفردية والمتمثلة في دوافع الفرد. (إيسابي (243 : 115) ويتم تنشئة الفرد بشكل اجتماعي لا فردي بعيداً عن الانعزالية. لأن من سمات الدوافع الاجتماعية تحقيق الخير للجماعة، وتجاهل هذه الدوافع كمحرك كات وموجه للنسوك بسبب انعزال الفرد عن آمال الجماعة الإنسانية المحيطة به والهامهم، لانه يتحرك في ضوء دوافعه الفردية والاجتماعية على أن لا تتعارض الفردية مع الاجتماعية، لسمية. وينتقبن التوافق والانسجام بين الدوافع الفردية والاجتماعية نزاد بقية الفرد نفسه، إذ تزداد قدرته على تحقيق سعادة الآخرين (283 : 144).

ويرى الوضعية المنطقية أن القضايا الأخلاقية والقضايا التي تشير إلى واجبات ليست قضايا صدقة أو كاذبة، وإنما هي عبارات تصف مشاعر المتكلم وعواطفه. وهي بذلك لا تخضع لأي حساب تجريبي. وأنها غير قابلة للتعريف بلغة الواقع (128 : 323) أن قضايا الأخلاق ليس لها معنى بصري، وإنما هي مجرد تعبير عن بعض الانفعالات. ولما كانت التحركة من مبادئ الوضعية المنطقية فإنها لا ترى أن القيم الخلقية ليست قضايا تجريبية. ولهذا أصبحت في نظرها خالية من المعنى فهي شبيهة بالقضايا الميتافيزيقية. وتنظر الوضعية المنطقية إلى أن التجربة ترك أثر مهماً في تثبيت القيم والأخلاق، بارتباط مع اللذة والارتياح. لذا يشعر الفرد باستحسانها وأهميتها، وتترسخ هذه القيم أكثر إذا عرف الفرد أن المجتمع موافق عليها، وفي الوقت نفسه يطفئ دوافع الفرد إذا عرف أن المجتمع لا يوافق عليها (242 : 90 : 91).

إن الوضعيين المنطقيين بمختلف نزعاتهم يجمعون على النقاط الأربع الأساسية الآتية :

- 1- إن مهمة الفلسفة تحليل لما يقول العلماء لا تفكير تأملي ينتهي بالفيلسوف إلى نتائج يصف بها الكون وماضيه.
- 2- حذف الميتافيزيقيا من مجال الكلام المشروع لأن تحليل عباراتها الرئيسة تحليلاً مطلقاً قد بنى أنها عبارات لا معنى لها، أي أنها ليست مدلولاً حتى يصح وصفها بالصواب والخطأ.

3- وسبق هيوم الامم العراقي في تحليل السببية تحميلاً يجعل العلاقة بين لست و المست  
علاقة ارتباط في التجربة لا علاقة ضروره عقليه

4 ينطق الموضوعيون امطفيون جميعاً على أن الفصايب الربصية، وقصدا المصنق الصوريه  
نحصل حاصل، لا نصيف لعالمه الخارجى علماً حديد، فلقضية الرياضه  $2+2=4$  ما  
هى إلا نكرار حقيقه واحده ودرميين مختلفين (135 239-283).

إن هدف الوصعية المنطقية القيام بوصيفى استر كسر واندرت لممكن من فهم ما يقصده  
العلماء، ثم بوصيح ما نضمسه اقوالهم من حصث مريحة وبياه (320 : 169)، وكان حركة  
هذه الفلسفه من خلال التحليل اللغوى و لربصى انخ لأثر في الاسعد عن الاتجاهات  
التربويه التى يادت بها سر حمانيه. بعد كانت حصينها الأساسيه هى محاوله ترويد الفلسفه  
بمفتاح حديد، وقد أخذ هذا المفتاح احديد نقطه انطلاقه من الفشل الذى أحسن به الكيب و  
فى عجر لفلسفه بعدفرون من الخهد المبدول، لتحقبو أى نطق متحسح حول مشكله  
لأساسيه وقد أدى اعتمادهم على عبارات احفظاائق التجريبية، والعبارات المصقيه، و  
الرياضه التى يمكن اعتمادها بالجمع إلى تحديد لفلسفه بالعبارات اعنميه، وقد بدأ التحسب  
اللغوى يقرص حدود مساهمه على الفلسفه (241 : 211).

يضر الموضوعيون المنطقيون إلى التربية على أنها فرع علمي ستعمل المعه لإحصائيه  
والإجراءات التجريبية في قبول أي نظريه أو ممارسه تربويه (310 : 115) وبعنقد شديك أن  
التربيه عمليه تعدين بدوافع الفرد. وخلق إنسان جبر من إنسان تربية، وهى في الوقت نفسه  
عمليه اكتساب الفرد دوافع حديد سعى إلى نمه القيم المعرفيه لدى نصاب من خلال  
تحويل القسم الانفعاليه إلى فهم معرفه، وإلى تحقيق سعاده في ضوء اجتماع (315 : 196)  
ويهدف الوصعية المنطقية إلى مريحة قسم من المواد الدراسية وتعتد أن الأهداف التربويه  
مع صم الماده الدراسة. (302 : 542) ونهدف أيضاً إلى كسب فرد دوافع حديد. ونرى  
أن ذلك لا يتحقق إلا من طريق الحره الحسه مسنمه، وأن تسعى التربيه بكل ما توفر لها من  
مكانيات إلى تحويل القيم الانفعاليه عند الطاب إلى فهم معرفيه (184 : 66) وتهدف إلى النمو  
العقلى والاجتماعى للفرد ايضاً وعلى المعتم أن تسحق لتلمسد، وأن يسمي بديه لائحاه  
العلمي والافتح العضي، وأن يعود على عدم إصدار أحكام احاد قر راب قبل جمع  
المعلومات الضرورية الملامه عن الموضوع (135 : 238).

لقد سعت المنطقية إلى برمجة المواد الدراسية على شكل تعليم آلي ، وبطرت إليه على أنه نوع من التعليم الذاتي ، وبذلك فإنها تقف وراء هذا النوع من التعليم لأنه تتقدير انه أمودح من السلوك التعيمي الذي يمكن التحقق من صحته تجريبياً . وعلى هذا الأساس رأت أن المواد الدراسية لني يمكن برمجتها مواد مقبولة في المنهج الدراسي أما المواد التي لا يمكن برمجتها فهي مود مرفوضة (315 : 196) . ويرى الوضعيون المنطقيون أنه من الضروري أن تكون طرئ التدريس تطبيقاً أوسع للنظرائق العلمية في معالجة المشكلات التربوية مع لحة علمسية (135 : 239) ، وأن تسعى طريقة المعلم في التدريس إلى وضع تعريفات لكر المصطلحات الأساسية ، وأن يحدد طريقه في التدريس في ضوء سلوك محدد ، وأن تكون حجرة الدراسة معملاً ، وأن يحدد سلسلة الحركات التي يتكون منها التدريس . ويعبر سلسلة اخطوات الضرورية لإحراز النجاح (310 : 115) ، وعلى المدرسة أن تستخدم منهج التحصيل المنطقي (184 : 67) وتحدد نظرة الوضعيين المنطقيين إلى الطالب على أنه مجموعة دوافع . وأن هذه لدوافع محور سلوكه ولذلك وجد المنطقيون أن معرفة هذه الدوافع ستسهل عمل المدرسة وتساعدها على تحقيق وظيفتها (241 : 211) ، وأن عملية إكساب الطالب دوافع جديدة تحققها احرة الحسية المستمرة . وتعتقد المنطقية أن دوافع الطالب مرنة لا حادة . وقانة لتعديل والتعبير والتطوير والنمو بحسب المواقف الثقافية والاجتماعية والخلفية لبييرها ، وتي أن دوافع الطالب تتباين بحسب استعداداته الطبيعية وتربيته وخبرته (184 : 67) .

### تلخيص واستنتاج :

من العرض الأنف الذكر للوضعية المنطقية تتضح المبادئ الأساسية لهذه الفلسفة على النحو الآتي

- 1 رفضت الوضعية المنطقية جميع الأسئلة الفلسفية المتعلقة بالميافيرنيا أو معرفه أو الأخلاق لأن اهتمامها انصب على التحليل المنطقي فقط .
- 2 كن سبيء لا يخضع للتجربة والتحليل غير معترف به عند الوضعية المنطقية بما فيه الإنسان لأنها قضايا خالية من المعنى .



- 3- كُذِّبَ هذه الفسفة أن وظيفه الفلسفة وعمليها هو تحس المعرفة، لاسيما لمعرفة المتعلقة بالعلم، وأكدت أن منهج المنبع هو تحليل لغة لعلم.
  - 4- أكدت الوضعية المنطقية لاجتاه العلمي وو حدة العلم.
  - 5- نزية فرع عمى يستعمل اللغة الإحصائية و لإحراءات التجريبية في قبول أي نظرية أو مرسنة تربوية.
  - 6- يهدف الوضعية المنطقية إلى برمجة قسم من مواد لدراسة، على أن نفع الأهداف صمن مادة لدراسة، ونهدف إلى اكساب لفرد دوافع جديدة وصولاً إلى النمو لعفنى والاجتماعي للفرد.
  - 7- مواد نُتي تمكن برمجتها مواد مقبولة في المنهج الدراسي، واستخدمت الوضعية المنطقية منهج التحليل في المجال التربوي.
  - 8- انطائب مجموعة دوافع، وأن هذه الدوافع محور سلوكه.
  - 9- يعمل نعلم في الوضعية المنطقية على إثارة دوافع طلابه وإشبعها، وتقدم المعلومات بأسلوب منطقي.
- أما أهم الانتقادات الموجهة لهذه الفلسفة فتبدو في تناولها اللغة، فهي تستعمل اللغة شكل نظري مرمب وعلو عى، ويظهر أن اختراصاتها قد أسرفت ببساطة أكثر مما يحور لها، وماهجها شديدة التفصيل لكي تتناولها في نباح اللغات، فإذا ما حصرنا في نباح نلغات الانثودجية المنصنعة وحدها أدى ذلك إلى تصبىق مواد النتائج أفضاً (302-542-543)، وقد وجد فلاسفة التربية صعوبة كبرى في استعمال هذا الاتجاه لحل مشكلات المدرسن.



## الفصل الثالث

# الفلسفة التربوية الإسلامية

المبحث الأول: فلسفة التربية في الإسلام.

المبحث الثاني: نماذج من السلف الصالح.

النموذج الأول: أبو حنيفة.

النموذج الثاني: الغزالي.

النموذج الثالث: ابن رشد.



## المبحث الأول

### فلسفة التربية في الإسلام

#### تمهيد:

إن القرآن الكريم هو الإطار المطري في الإسلام، ولحديث النبوي (السنة) ترجمته حياه انى واقع عملي فالقرآن الكريم يحدد الإطار المطري لفلسفة الحياه في لمجتمع الإسلامى، ويحدد فلسفة التربية فيه، ولحديث النبوي الشريف يحدد لبرامج اللارمة لتنظيم حياه لاسان ويصفها في هذا المجمع (205، 89). إن لقرآن لكريم هو كتاب اللس الإسلامى، وهو نوحى المزل من عد الله، ولذلك فالقرآن لى كتابا او عملا فلسفيا فهو "لاستخدام طرف الاكساب افسمى، فصلا عن كونه لاسع كذلك طرق اللعلم اللى سعه الفلاسفه وهى طرائق الملهع العصفى، اللى يقوم على اللعرف ولتفسيم وبلرهه ولاعترافات والجات، وهى كلها منلاحمة غير حدال، ولكها لا تؤثر الا على جانب واحد من النفس، هو احب العصفى، فى حى ن للقرآن مهحه اللى يتوجه الى النفس بكمها فهو قسم لى عداء كاملا ستمد منه العقل والقلب كلاهما نصبا مساويا" (273، 14) ولقرآن لكرم هو الاصل الاول لمدعوه الرابة والاسبابه اللى بل محمد على قلب اسى محمد ﷺ وعلى مدى ثلاث وعشرين سه ولم يكن القرآن لكرم مجرد مو عطف اخلافية او مجرد تاريخ بل ليعبر عن الفرون الماضيه، وانما هو كتاب انسانى وخالفى وعملى، وضع اللصوص لرئسه للوجود كله، فهو كتاب الكون مندشئه الى فنائه (229 : 50).

إن القرآن الكريم ولحديث النبوى الشريف هما المصدران لاسباب لكل اللصورات لاسلاميه (العقده)، ومهم يتضح ان "القانون لاسلامى الهى، مصدره الله فىم يص عليه مر كتاب او حديث، وليس لأيه سلطه حق فى مخلقتها ولا اخروج على ما ورد فى نصوصها"، (229 - 234) وفضاء فلسفيه عن صيغه لكوب ولانسب وعلافه بالينه لصيغه ولاجماعه، انى بنشأ فىه، بحددان وهما (لقرآن والسنة) نظم لفيفه ولتعامل للى تين

الخبر و شر و الفضيلة في حياة الافراد والتنظيمات الاجتماعية وطرق التفكير والاحساس .  
وان المعرفة الاسلامية تدور حول جميع المعارف والعلوم والانسانيات والآداب التي يمكن ان  
نعين المسلمين على معرفة مثلهم واهدافهم (265 : 42) ، ويقدم القرآن الكريم عقيدة دينية  
واصحى . وهذه العقيدة هي فلسفة الحياة بالنسبة للمسلمين ، إذ إن " العقيدة الدينية هي فلسفة  
حياة - لنسبة الى الامم التي تدين بها ، وانها لاتعارض الفلسفة في جوهرها " - حاصه ، و ر  
لفلسفه تصح للاعتقاد ، مثلما تصلح العقيدة للفلسفة " (198 : 7) ، و نقرأ مستمل على  
جميع اعدى الاسلامى لفلسفة الدينية : اصل الانسان ومصيره ، واصل العالم ومصيره ،  
ومبادئ السب والغاية ، وافكار عن النفس وعن الله " (273 : 15) . لقد كان التكامل في  
نظرته لمعرفة الواردة في الآيات القرآنية ذا اثر كبير وواضح في حركة الفلسفه . وتـج  
العلماء من السلف الصالح . فقد انتجت هذه المعرفة في العلوم المتنوعة منها العلوم العقلية  
كالرياضيات والفيزياء والكيمياء والمنطق ، فضلا عن علوم الدين كالعقيدة والتفسير والحديث  
والفقه .

بـ القرآن الكريم هو بعد ذلك الاصل في تشريع الاحكام لانه تنزيل من حكيم حميد . وقد  
نفس الينا نقلا متواترا فكان مقطوعا به ، والسنة وحى من عند الله معاه الى النبي (دون  
نقطها) . وقد نقل بعضها الينا نقلا متواترا فكان مقطوعا به ، والكثير منها لم ينقل الينا نقلا  
متواترا فكان مطمونا " (18 : 6/1) . والحديث الشريف " فيه بيان للكتاب على ما في الكتاب ،  
وفيه بيان لمحسن الكتاب ، وفيه ما بين رسول الله فيما ليس فيه نص كتاب " (207 : 33) .

إن عمل الحديث النبوي الشريف ينقسم على ثلاثة اقسام :

الاول - لحاق امر لم ينص عليه في القرآن بامر نص عليه فيه لاشتراكهما في علة الحكم .  
وهذا ما يعرف باسم القياس .

لنبي - تفصيل ما اجمل في القرآن وبيان احكامه وما يتعلق به كالصلاة مثلا ، فقد جاء  
لامر به في القرآن مجملا في مثل قوله تعالى «فاقيموا الصلاة» إذ سم بين كيفيتها  
و احكامها ، والسنة هي التي قامت بتفصيل هذا المجمل وبيان احكامه . وهكذا الصيام  
وازكاه والحج ونحو ذلك مما اجمل في القرآن ، وقامت السنة بتفصيله . ولولا ذلك  
لتعطلت شعائر الاسلام وما فهمت احكامه .

الثالث : لاستقلال بعض الاحكام و لا تبتد باصور رائدة على ما في القران ولا سيما مجال الاخلاق و ابواب احلال و احر م كتحر م الحمر الالهية ، و نحر م اجمع بين المرأة و عمتها في الزواج (205 : 91) .

## الوجود في القرآن الكريم :

لقد تضمن القرآن الكريم كنسراً من القصاب الفكرية و الفلسفية مثل نريه الله عن كل شفه ، و مدى تصافه تعالى صفات قديمة زائدة على دته العلية ، و الايمان بالقضاء و القدر ، و فكرة الجبر و الاختيار في افعال العباد ، و طيعة الروح و مصيرها . . . الى غير ذلك من القضايا لعقائدية و المعكرية التي تضمنها القرآن الكريم ، التي اصحت فيما بعد محالا بجدل الفكري و النفاس لفلسفي . فقد تضمن القرآن الكريم الكثير من الايات التي دعت الى النظر الى الموجودات و وصفها بنعمل من جهة دلالتها على الصع . و هذا هو عين التفكر اعسفي و من هذه آيات

قوله تعالى : ﴿ فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِيَ الْبُصَرِ ﴾ (سورة الحشر آية 2) .

- و قوله تعالى : ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ ﴾ (سورة آل عمران آية 190) .

- و قوله تعالى : ﴿ أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ ﴾ و ﴿ وَالْأَرْضِ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ ﴾ و ﴿ تَبْصِرَةٌ وَذِكْرَى لِكُلِّ عَبْدٍ مُنِيبٍ ﴾ (سورة ق آية 6-8)

و قوله تعالى : ﴿ وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ ﴾ و ﴿ فِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴾ (سورة الداريات آية 20، 21) .

و من الآيات الداعية الى معرفة الله تعالى و ماله من صمات كمال و الجلال ، و انه اواحد الذي لا شريك له في ملكه و لاسيه له في دانه ، و في صفاته ، و به الخلق المستحق للعبدة دون غيره قوله تعالى : ﴿ قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ ﴾ (الله الصمد) لم يلد و لم يولد و لم يكن له كفواً أحد (سورة الاحلاس) ، و قوله تعالى : ﴿ اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سِنَّةٌ وَلَا نَوْمٌ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ﴾ (سورة البقرة آية 255) ، و قوله تعالى : ﴿ هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ

إِنَّهُ هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ • هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ • هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ (سورة الحشر آية 22-24)، وقوله تعالى: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ (سورة الشورى آية 11)، وقوله تعالى: ﴿ذَلِكُمْ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ فَاعْبُدُوهُ﴾ (الأنعام آية 102).

لقد جاء الاسلام بالذروة في المعارف الالهية الا انه قد جاء بالتوحيد ذاته الذي جاء به نوح و ابراهيم وموسى وعيسى، وبالعقيدة ذاتها والكلمة ذاتها وهي (لا اله الا الله) (297 : 82). وفي الحديث لشریف قال رجل يا رسول الله أي الذنب اكبر عند الله ؟ قال . ان تدعو له بدا وهو خلمك (11 : 2/9) وفي الحديث القدسي قال رسول الله ﷺ : " قال الله عز وجل : ومن اظلم من ذهب بخلق كخلقي فليخلقوا ذرة او ليخلقوا حبة او شعرة " (11 : 198/9). وقال رسول الله ﷺ . " ليس احد او ليس شيء اصبر على اذى سمعه من الله ، انهم يدعون له ولدا ، وانه يبع فيهم ويرزقهم " (11 : 31/8). والله في الاسلام كما ورد في القرآن الكريم ، واحد ليس كمثل شيء ، خالق مبدع يحس الانسان المسلم بخلقه وابداعه وبعيده وهو يعمل وهو مفكر . فلاسلام عندما اراد " تصحيح العقيدة ، اراد ايضا تصحيح السلوك ونوجيه العمل ، ففساد العقيدة يعني فساد السلوك " (254 : 245).

إن لايم الله هو اساس كل ما عداه ، ولذا نجده مذكورا في القرآن في بات نريد على (763) آية فلا تكاد تخلو سورة من السور من اسم الله ، بل يتكرر ذكره لها أكثر من مرة في الآية الواحدة ، ونصت آيات القرآن على " ما وضعه سبحانه من أسماء وصفات تثنى دانه وقدرته وحكمته وكل ما يليق به . وكان منها : الواحد ، الاحد ، الصمد ، القدوس ، الحي ، القيوم ، الغني . الاول ، الآخر . ومنها : الخالق ، البارئ ، المصور ، البديع ، القادر ، الوبي ، الحافظ . ومنها : رب ، رحمان ، رحيم ، رؤوف ، ودود ، لطيف ، حلیم . ررق ، وهاب " (267 : 25). وهو بذلك يؤكد على " سمة رئيسة تمتاز بها العقيدة الإسلامية ، وهي الوحدانية ، القاعدة التي يقوم عليها التصور الإسلامي ، والتي ينبثق عنها منهج الإسلام للحياة كلها . ففي هذا التصور ينشأ الاتجاه الى عبودية الله ، فلا يكون الاسر عدا الا لله ، ولا يتجه بالعبادة الا لله ، ولا يلتزم بطاعة إلا الله " (180 : 276/3).



إنّ الأيمان بالله، والاقرار بوجوده، والاعتراف بطلّاعه على أعمال العبد، وحشية المؤمن جزاء الله العدل على ما يرتك من خير أو شر هو حجر الزاوية في تربيته الإسلامية. وبذلك قيل رأس الحكمة مخدفة الله، ولا سبب نصي المسلم بعد رسوخ لعقيدة في نفسه أن يسلك وحي من ضمير فيميز أحلال من حرام، ولا يقبل على أخير ويتعد عن الشر، وإن عمل على البر بأهله ومساعدة الضعيف وإضعاف النسيم والمسكين، ثم لا يقف في دائرة لعمل عبد حد نفسه، بل يتحدور ذلك إلى المجتمع بأسره بحسب القاعدة الإسلامية: الأمر بالمعروف ونهي عن المنكر. "فما يميز التربية الإسلامية في جوهرها هو "هذا الضمير المسند من مخافة الله بعد معرفته حق معرفته، حتى يصبح سلوك المسلم صادراً عن وحي للضمير في السر وعلانية" (78 : 12).

أم عن نظرة الفلسفة الإسلامية للكون فإن نكورها يشمل كل ما خلق الله، وما يقع عليه اسم الشيء من أحسن من أخبر لا يحصرها لعدد ولا يحيط بها الوصف (35 . 106/2) وهذا يعني به يشمل كل شيء من أحياء وحماة، وعوالم روحية، وغير ذلك مما لا يعلمه إلا هذه نفوة المختلفة ليست مفصلة عن بعضها. إنها أحرار تؤلف وحده متكاملة مترابطة (208 : 8). وتشمل مكونات الكون ما هو كائن من الأنس يدركه بحواسه، وما هو كائن غير مدرك بحواسه وهو كثير، لا يمكن أن يدركه ويفيسه، ولا يعيب نقرآن أن يدرك العقل البشري ما هو كائن ويكر ما ليس بكائن، إذ هو كائن تنصير الله. والعقل الشري يسقط احترمه "حين يدعى أنه يعلم كل شيء وهو لا يعلم نفسه، ولا يدري كيف يدرك المدركات" (212 : 101)

يفسح القرآن الوجود على نوعين: الأول هو عالم الشهادة، هو ذلك العالم المحسوس أو عالم المكونات المهود، وهذه الطبيعة والكون والسموات والأرض وأداة معرفته الجمالية وتفصيلية. والثاني هو عالم غيب وطريق معرفته الكشف الروحي، والوحي اكمل أشكاله وروعه (81 : 71) وهناك الكون وما فيه من آيات وهذا الكون له مدبر يدبر أمره، وإليه يرجع الأمر كله وهو على كل شيء قدير. ويعدد القرآن الوان من حراء لكون الأيها لا تفصل بعضها عن بعض، بل تأتي في صورة متكاملة فتأتي السموات والأرض، وتأتي مخلوقات الأرض المتنوعة

## أولاً: السموات :

يقول الله تعالى : ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعَ طَرَائِقُ وَمَا كُنَّا عَنِ الْخَلْقِ غَافِلِينَ﴾ (سورة المؤمنون آية 17) . ﴿أَأَنْتُمْ أَشَدُّ خَلْقاً أَمْ السَّمَاءُ بَنَاهَا﴾ \* ورفع سمكها فسواها \* (سورة النازعات آية 27-28) . ﴿إِنَّا زَيْنًا السَّمَاءَ تَدْنِيًا بِزِينَةِ الْكَوَاكِبِ﴾ \* وحفظاً من كل شيطان مارد \* لا يسمعون إلى الملك الأعلى ويقذفون من كل جانب \* (سورة الصافات آية 6-8) \* ولقد جعلنا في السماء بروجا وزيناها للناظرين \* وحفظناها من كل شيطان رجيم \* (سورة الحجر آية 6-7) . ﴿وَلَقَدْ زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحٍ وَجَعَلْنَاهَا رُجُومًا لِلشَّيَاطِينِ﴾ (سورة الملك آية 5) ﴿أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ﴾ (سورة ق آية 6) . ﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا﴾ (سورة لعمان آية 10) ﴿الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَافُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ﴾ (سورة الملك آية 3) . وهناك الكثير من الآيات تدور في فلك هذا المعنى . والسماء على قول العزم هي " الكرة الكونية الجامعة لكل الافلاك والنجوم في مجرتنا أي في حدود عالمنا مادي " (256 : 10) ، وهذا التفسير يعني ان السماء هي التي تعلو فوق رأس الانسان وما تحويه من احرام ، مما لا يحصيه عدد ، وقد نصت الآيات " السماء الدنيا التي زيناها بزيينة الكواكب أي بمصابيح تنيرها . اما السموات السبع فهي بذلك خارج نطاق الوجود النكروني طالما عرّب هذا الوجود بالموجودات التي فيه " (321 : 46) خلقت في تناسق مع وضع الارض يمكن ان اراد الله يوم خلقها كي تؤدي دورها في هذا الكون المتمثل بالصبا و عطاء الطاقة للكائنات الحية وغيرها ويستطيع الانسان ان يحسب بها حساباته الفلكية . الايام والشهور و سببها ، ومن ثم يمكنه ذلك من تنظيم مسار حياته ﴿وَلَقَدْ زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحٍ﴾ " (خلق هذه النجوم لثلاث) جعلها زينة للسماء ورجوما للشياطين وعلامات يهتدى بها (11 : 4 / 130) فمن تأول بها واضاع نصيبه ولا علم له به " ويمكن رؤيته وضع الشمس و محورها من الحديث الشريف . وهذه اسماء لها وظيفتها القريبة والمتصلة بالاسنان مباشرة في امور حياته اليومية الى جانب اتصالها به من بعيد ، فقد لا يحسه الا من تأمل ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَلَكَهُ يَنَابِيعَ فِي الْأَرْضِ ثُمَّ يُخْرِجُ بِهِ زَرْعًا مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهُ ثُمَّ يَهِيَجُ فُتْرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَجْعَلُهُ حُطَامًا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرًا لِأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ (سورة الزمر آية

21) ﴿أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌ بِقَدَرِهَا﴾ (سورة ابرع آية 17) ﴿وَاللَّهُ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَسْمَعُونَ﴾ (سورة النحل آية 65)

## ثانياً: الأرض :

﴿الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْدًا وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِنْ نَبَاتٍ شَتَّى﴾ (سورة طه آية 53) . ﴿الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْدًا وَجَعَلَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ (سورة الزخرف آية 10) . ﴿وَالْأَرْضُ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ﴾ (سورة الحجر آية 19) ، ﴿وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمْ الْأَرْضَ بِسَاطًا ۝ لِيَسْلُكُوا مِنْهَا سُبُلًا فِجَاجًا﴾ (سورة نوح آية 19 - 20) . ﴿وَالْأَرْضُ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾ (سورة سورة ق آية 7) هذه الآيات وعبرها قررت أن الله خلق الارض وكيفها وجعلها صالحة للحياة . يقول الله تعالى : ﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَمِنَ الْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ يَتَنَزَّلُ الْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ لِتَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ وَأَنَّ اللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَيْءٍ عِلْمًا﴾ (سورة اطلاق آية 12)

والارض حرة من الكون يست عليها الانسان وينلقى التربة وسط عدد من المحلوفات من الظواهر الكونية . ويقوم الانسان بعمله على الارض بحسب تصور الاسلام وما حدده له " من خذ شيئاً من الارض بغير حق خسف به يوم القيمة الى سبع ارضين " ( 11 : 129 )

ومنه بين ارتباط الارض بالشمس ، وان هناك حدوداً ربعية لدوران الارض حول الشمس . وقد خلق الكون على وفق قانون ثابت ونظام محدود يشأ عنه نظام السنة الى اني عشر شهراً ، فكل مخلوق مسير لما خلق له في الكون ، وقد يرسل اليه الريح اي الارض وهي تأتي الارض بمصر الله . وبها عملها بحسب رادته و يروى عن الرسول ﷺ قوله : ( انصرت بالصبا وهدكت عاد بالبور ) ( 18 / 110 ) والصبا والدور هي من اسماء الريح ، ويقول ابن بطال : " وفي هذا الحديث تفضيل بعض المخلوقات بعضها عن بعض ، وفيه اخبار مرء عن عيسى عما فضله الله به عن سائر التحدث بالعمه لا على المحر . وفيه الاخبار عن الامم الماصبه واهلاكها " ( 18 / 110 ) . وتعطي هذه التصورات للكون في احديث الشريف ما في بدعوة الى العلم والفهم والادراك ، والسحت في مور الارض وما

بدايتها من اسرار ، ووضع الارض في الكون . اما الهدف التربوي من ذكر لكون في القرآن  
واحد فيعود إلى ما يأتي :

تعريف لانسان بالله معرفة حقة ، والمعرفة الحقة يجب ان تكون قائمة على رؤية العين  
مع التفكير بالفعل . ولكن محال في ان ترى الله ، ولذلك يجب ان سلجأ بالآثار التي  
سدد بها العقل على من صدرت عنه ، ثم ليطمئن القلب أخيراً (288 ، 52 ، 53)

2 الدعوة إلى النظر والتأمل والتدبر في مخلوقات الله ، ولذلك يجد في القرآن الكريم  
بعض أدب الكون مما يدل على الدعوة للنظر والتأمل ، وذلك بقوله تعالى : ﴿إِنَّ فِي  
ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ (سورة النحل آية 67) .

3 ان يصرف الانسان عبادته لله وحده وذلك لانه سخر الكون له وهو مسبح له في  
تسبحه هذا ، والانسان يجب ان يتساق مع الكون تسبيحا وعبادة . وان يكون رسولاً  
لاستغلال قوى الكون وان يشكر الله تعالى على هذه النعم .

### ثالثاً : الإنسان :

الاسم لغة من الناس " والانس بفتحتيْن جماعة من الناس " ، "والايس الذي يستأنس  
به " ، و لانسان من الناس اسم جنس يقع على الذكور والانثى والواحد والجمع " (5 : 25) .  
ومثما عمل القرآن الكريم والحديث السوي الشريف على استقامة فكرة الله ، عمل على  
استقامه فكرة الانسان ايضاً ، بل لعل فكرة الله كانت الفكرة الام ومن حولها فكرة الاسلام  
عن الانسان حيث تتضح الاصول النفسية القريبة في الاسلام وحول هذه الفكرة درجت  
لاصول الفكرية للمفكرين (219 : 154) .

والقرآن بكرم كتاب الانسان ، فالقرآن كله اما حديث للانسان أو حديث عن  
الانساب (323 : 33) ، فيه فلسفة كاملة عن الانسان ماهيته وخلقه وطبعه . ولقد كرم الله  
الانسان فجعله خليفة في الارض ، وهذه الخلافة هي الزاوية في العقيدة الإسلامية ،  
وحلاصتها ان الانسان هو سيد هذه الارض بأمر خالقه . ويحتل الانسان المبرلة الثانية بعد  
الله سبحانه وتعالى خالقه وخالق الكون ، ومدبر الامر كله ، وقد اراد له ذلك يوم  
خلقه (212 ، 89) . ولقد سخر الله للانسان كل ما في السموات والارض . وذلك لانه هو

اخضعه وفي هذا يقول تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ (سورة البقرة آية 30) ونذا مكان الانسان في القرآن الكريم هو انصرف مكان له في مبران العفيدة، وفي مبران تفكر، وفي ميزان الحليقة التي توزن بها طوائع الكائنات عامة الكائنات (195 . 374) .

وكانت ارادة الله بان يخلق لاسان في " اصل احياة كلهم من طين هذه الارض، ومن عناصره الرئيسة التي تمثل بدانها في تركيب لاسان احسدى وركب الاحياء اجمعين " (185 : 2138) . ثم كانت الصفحة العدوية التي مبرته من سائر الاحياء، ومحتة حصائص لاسانية التي افردته منه نسائه عن كل الكائنات احبه . فسلك طريق غير طريقها، فقد لا بداء، بينما نصبت هي في مستواها الحيوي لا تعدد . (185 . 2139/14/4) . ثم ان الله سبحانه وتعالى عطاه سرا من اسرارها، وهو القدرة على ارمز بالاسماء للمسميات . وحين اظهر الالسان هذه القدرة امر الله عدلى الملائكة بالسجود لادم وامنع بليس وحلبه السعنة . (25 . 274)

## رابعاً: الطبيعة الإنسانية :

ينظر الاسلام الى لطبيعة الانسانى بصورة كلية شاملة، ويرفص الاسلام نظرية بعض الفلاسفة التي تنظر الى الانسان نظره حربية، والتي تركز في مفهومها على جانب معين من شطر معين من شخصية لاسان فتتركز على الجانب الجسماني او المادي من مسم هي اخل عند الماديين وحسين، او تركز على الجانب العقلي فيه مثم هو اخل عند العقليين، او تركز على جانب الالهيم منلما هو اخل عند الروحانيين وعند بعض المتصوفين (229 . 103) . نتد عبر القرآن الكريم عن طبيعة الانسانية عاطف متعددة ومختلفة الدلالة، ولكنها في محمر عها نرسم صورة متكاملة وواضحة لها . والالفاظ التي اسخدمها القرآن في عبيره بلاغي معجز هي : الانسان، نفس، الروح، السر، لاس . ولقد ورد لفظ لاسان في المواضع الآتية : ﴿وَكُلُّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ﴾ (سورة الاسراء آية 13) . ﴿يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَصِّصَ عَنْكُمْ وَخُلُقَ الْإِنْسَانِ ضَعِيفًا﴾ (سورة النساء آية 28) ﴿وَإِذَا مَسَّ الْإِنْسَانَ الضُّرُّ دَعَانَا لِجَنبِهِ أَوْ قَاعِدًا أَوْ قَائِمًا فَلَمَّا كَشَفْنَا عَنْهُ ضُرَّهُ مَرَّ كَأَنْ لَمْ يَدْعُنَا إِلَى ضُرِّ مَسَّهُ﴾ (سورة يوسر آية 12) .

«وَلَقَدْ أَذَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنَّا رَحْمَةً ثُمَّ نَزَعْنَاهَا مِنْهُ إِنَّهُ لَكَفُورٌ» (سورة موداية 9)، «وَأَتَاكُمْ مِنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِنْ تَعَدُّوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تَحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لظَلُومٌ كَفَّارٌ» (سورة ابراهيم آية 34)، «خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُبِينٌ» (سورة النحل آية 4)، «وَيَدْعُ الْإِنْسَانُ بِالشَّرِّ دُعَاءَهُ بِالْخَيْرِ وَكَانَ الْإِنْسَانُ عَجُولًا» (سورة الاسراء آية 11)، «وَكَانَ الْإِنْسَانُ كَفُورًا» (سورة الاسراء آية 67)، «وَإِذَا أَنْعَمْنَا عَلَى الْإِنْسَانِ أَعْرَضَ وَنَأَى بِجَانِبِهِ وَإِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ كَانَ يَئُوسًا» (سورة الاسراء آية 83)، «قُلْ لَوْ أَنْتُمْ تَمْلِكُونَ خَزَائِنَ رَحْمَةِ رَبِّي إِذَا لَأَمْسَكْتُمْ خَشْيَةَ الْإِنْفَاقِ وَكَانَ الْإِنْسَانُ قَتُورًا» (سورة الاسراء آية 100)، «وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِلنَّاسِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ وَكَانَ الْإِنْسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا» (سورة الكهف آية 54)، «وَيَقُولُ الْإِنْسَانُ إِذَا مَا مِئْتُ لَنُوفٍ أَخْرَجُ حَيًّا ؕ أَوْ لَا يَذْكُرُ الْإِنْسَانُ أَنَا خَلَقْنَاهُ مِنْ قَبْلُ وَلَمْ يَكُ شَيْئًا» (سورة مريم آية 66-67)، «خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَجٍ لَنُوفٍ سَأَرِيكُمْ آيَاتِي فَلَا تَسْتَعْجِلُونِ» (سورة الانبياء آية 37)، «وَهُوَ الَّذِي أَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ إِنَّ الْإِنْسَانَ لَكَفُورٌ» (سورة الحج آية 66)، «وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حُسْنًا» (سورة العنكبوت آية 8)، «وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ» (سورة المؤمنون آية 12)، «وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ» (سورة لقمان آية 14)، «إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا» (سورة الاحزاب آية 72)، «أَوَلَمْ يَرِ الْإِنْسَانُ أَنَّا خَلَقْنَاهُ مِنْ نُطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُبِينٌ» (سورة يس آية 77)، «فَإِذَا مَسَّ الْإِنْسَانَ ضُرٌّ دَعَانَا ثُمَّ إِذَا خَوَّلْنَاهُ نِعْمَةً مِنَّا قَالَ إِنَّمَا أُوتِيتُهُ عَلَى عِلْمٍ» (سورة الزمر آية 49)، «لَا يَسْأَلُ الْإِنْسَانُ مِنْ دُعَاءِ الْخَيْرِ وَإِنْ مَسَّهُ الشَّرُّ فَيَئُوسٌ قَنُوطٌ» (سورة فصلت آية 49)، «وَإِذَا أَنْعَمْنَا عَلَى الْإِنْسَانِ أَعْرَضَ وَنَأَى بِجَانِبِهِ» (سورة فصلت آية 51)، «وَجَعَلُوا لَهُ مِنْ عِبَادِهِ جُزْءًا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَكَفُورٌ مُبِينٌ» (سورة الزخرف آية 15)، «وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا» (سورة الاحقاف آية 15)، «خَلَقَ الْإِنْسَانَ ۖ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ» (سورة الرحمن آية 3-4)، «إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلُقٌ هَلُوعًا» (سورة المعارج آية 19)، «أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ نَجْمَعَ عِظَامَهُ» (سورة القيامة آية 3)، «بَلْ يُرِيدُ الْإِنْسَانُ لِيَفْجُرَ أَمَامَهُ» (سورة القيامة آية 5)، «يَقُولُ الْإِنْسَانُ يَوْمَئِذٍ أَيْنَ الْمَصْرُ» (سورة القيامة آية 10)، «يَتَّبِعُ الْإِنْسَانُ يَوْمَئِذٍ مِمَّا قَدَّمَ وَآخَرَ» (سورة القيامة آية 13)، «أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدًى» (سورة القيامة آية 36)، «هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئًا مَذْكُورًا» (سورة الانسان آية 1)، «إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا

بصيرا﴾ (سورة الانسان آية 2) ، ﴿يَوْمَ يَتَذَكَّرُ الْإِنْسَانُ مَا سَعَى﴾ (سورة النازعات آية 35) ، ﴿قُتِلَ الْإِنْسَانُ مَا أَكْفَرَهُ﴾ (سورة عس آية 17) ، ﴿فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ﴾ (سورة عبس آية 24) ، ﴿يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ مَا غَرَّبَكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ﴾ (سورة الانصر آية 6) ، ﴿فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ﴾ (سورة الطارق آية 5) ، ﴿يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَاقِيهِ﴾ (سورة الانشقاق آية 6) ، ﴿فَأَمَّا الْإِنْسَانُ إِذَا مَا ابْتَلَاهُ رَبُّهُ فَأَكْرَمَهُ وَنَعَّمَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَكْرَمَنِ﴾ (سورة الفجر آية 15) ، ﴿وَجِيءَ يَوْمَئِذٍ بِجَهَنَّمَ يَوْمَئِذٍ يَتَذَكَّرُ الْإِنْسَانُ وَأَنَّى لَهُ الذِّكْرَى﴾ (سورة العجراة آية 23) ، ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ﴾ (سورة ابلد آية 4) ، ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (سورة التين آية 4) ، ﴿خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ﴾ (سورة العلق آية 2) ، ﴿عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (سورة العلق آية 5) ، ﴿كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَغَافٍ﴾ (سورة العلق آية 6) ، ﴿إِنَّ الْإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكَنُودٌ﴾ (سورة لعديات آية 6) ، ﴿إِنَّ الْإِنْسَانَ لَقَبِي خَسِرٍ﴾ (سورة العصر آية 2) .

ولمط (شر) ورد في موطن الآس . ﴿قَالَتْ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي وَلَدٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ﴾ (سورة آل عمران آية 47) وقال ايضاً : ﴿مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنَّبُوءَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِي مِنْ دُونِ اللَّهِ﴾ (سورة آل عمران آية 79) ، ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ وَالنَّصَارَى نَحْنُ أَبْنَاءُ اللَّهِ وَأَحِبَّاؤُهُ قُلْ فَلِمَ يُعَذِّبُكُمْ بِذُنُوبِكُمْ بَلْ أَنْتُمْ بَشَرٌ مِمَّنْ خَلَقَ﴾ (سورة المائدة آية 18) ، ﴿وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ إِذْ قَالُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ عَلَى بَشَرٍ مِنْ شَيْءٍ﴾ (سورة الاعام آية 91) ، ﴿إِنْ أَنْتُمْ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُنَا﴾ (سورة ابراهيم آية 10) ، ﴿قَسَالَتْ لَهُمْ رُسُلُهُمْ إِنْ نَحْنُ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ﴾ (سورة ابراهيم آية 13) ، ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ صَلْصَالٍ مِنْ حَمَلٍ مَسْنُونٍ﴾ (سورة الحجر آية 26) ، ﴿وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ﴾ (سورة النحل آية 103) ، ﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ﴾ (سورة الكهف آية 110) ، ﴿قَالَتْ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ وَلَمْ أَكْ بَغِيًّا﴾ (سورة مريم آية 20) ، ﴿وَمَا جَعَلْنَا لِبَشَرٍ مِنْ قَبْلِكَ الْخُلْدَ﴾ (سورة الانبياء آية 34) ، ﴿فَقَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَوْمِهِ مَا هَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ﴾ (سورة المؤمنون آية 24) ، وقال ايضاً : ﴿مَا هَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يَأْكُلُ مِمَّا تَأْكُلُونَ مِنْهُ وَيَشْرَبُ مِمَّا تَشْرَبُونَ﴾ (سورة المؤمنون آية 33) ، ﴿مَا أَنْتَ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُنَا﴾ (سورة الشعراء آية 154) ، وقال ايضاً : ﴿وَمَا أَنْتَ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُنَا وَإِنْ نَطْنُكَ لَمَنْ الْكَاذِبِينَ﴾ (سورة الشعراء آية 186) ، ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ إِذَا أَنْتُمْ بَشَرٌ تَنْتَشِرُونَ﴾ (سورة الروم : 20) ، ﴿هَسَالُوا مَا أَنْتُمْ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُنَا﴾ (سورة يس آية 15) ، ﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ

واحد» (سورة فصلت آية 6)، «وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلَّا وَحْيًا أَوْ مِنْ وَرَاءِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولًا» (سورة الشورى آية 51)، «ذَلِكَ بِأَنَّهُ كَانَتْ تَأْتِيهِمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَقَالُوا أَبَشَرٌ يَهْدُونَنَا» (سورة التغاين آية 6).

ولفظ (روح) ورد في المواطن الآتية في «وَأَيَّدْنَاهُ بِرُوحِ الْقُدُّسِ» (سورة البقرة آية 253)، «إِنَّمَا الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ رَسُولُ اللَّهِ وَكَلِمَتُهُ أَلْقَاهَا إِلَى مَرْيَمَ وَرُوحٌ مِنْهُ» (سورة النساء آية 171)، «إِذْ قَالَ اللَّهُ يَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ اذْكُرْ نِعْمَتِي عَلَيْكَ وَعَلَى وَالِدَتِكَ إِذْ أَيَّدْتُكَ بِرُوحِ الْقُدُّسِ» (سورة المائدة آية 110)، «يُنَزِّلُ الْمَلَائِكَةَ بِالرُّوحِ مِنْ أَمْرِهِ» (سورة النحل آية 2)، «وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي» (سورة الاسراء آية 85)، «نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ» (سورة الشعراء آية 193)، «رَفِيعُ الدَّرَجَاتِ ذُو الْعَرْشِ يُلْقِي الرُّوحَ مِنْ أَمْرِهِ» (سورة غافر آية 15)، «أَوَلَيْكَ كِتَابٌ فِي قُلُوبِهِمُ الْإِيمَانُ وَأَيَّدَهُمْ بِرُوحٍ مِنْهُ» (سورة المجادلة: 22)، «تَعْرُجُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ إِلَيْهِ» (سورة المارج آية 4).

ولفظ (نفس) ورد في القرآن الكريم في المواطن الآتية: «وَمَا كَانَ لِنَفْسٍ أَنْ تَمُوتَ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ» (سورة آل عمران آية 145)، «يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ» (سورة النساء آية 1)، «مَنْ أَجَلَ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَافِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ» (سورة المائدة آية 32)، «وَذَكَرْ بِهِ أَنْ تَبْسَلَ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ» (سورة الانعام آية 70)، «هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا» (سورة الاعراف آية 189)، «هَٰذَا لَكَ تَبْلُو كُلُّ نَفْسٍ مَّا أَسْلَفَتْ» (سورة يونس آية 30)، «يَوْمَ يَأْتِ لَا تَكَلِّمُ نَفْسٌ إِلَّا بِإِذْنِهِ» (سورة هود آية 105)، «وَمَا أَجْرِي نَفْسِي إِنْ النَّفْسُ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ» (سورة يوسف آية 53)، «أَفَمَنْ هُوَ قَانِمٌ عَلَى كُلِّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ» (سورة الرعد آية 33)، «لِيَجْزِيَ اللَّهُ كُلَّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ» (سورة ابراهيم آية 51)، «يَوْمَ تَأْتِي كُلُّ نَفْسٍ تُجَادِلُ عَنْ نَفْسِهَا وَتَوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَّا عَمِلَتْ» (سورة النحل آية 111)، «وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ» (سورة الاسراء آية 33)، «قَالَ أَقْتُلْتُ نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ» (سورة الكهف آية 74)، «إِنَّ السَّاعَةَ آتِيَةٌ أَكَادُ أُخْصِيهَا لَتُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا تَسْعَى» (سورة طه آية 15)، «كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ» (سورة الانبياء آية 35)، «وَالَّذِينَ لَا يَدْعُونَ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ وَلَا يَقْتُلُونَ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ» (سورة الفرقاد آية 68)، «كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ ثُمَّ إِلَيْنَا تُرْجَعُونَ» (سورة العنكبوت آية 57)، «مَا خَلَقَكُمْ



وَلَا بَعَثَكُمْ إِلَّا كَنُفُسٍ وَاحِدَةً ﴿ (سورة لقمان آية 28) ، ﴿وَلَوْ شِئْنَا لَآتَيْنَا كُلَّ نَفْسٍ هُدَاهَا﴾ (سورة السجدة آية 13) ، ﴿فَالْيَوْمَ لَا تَظْلُمُ نَفْسٌ شَيْئًا﴾ (سورة يس آية 54) ، ﴿خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا﴾ (سورة الزمر آية 6) ، ﴿الْيَوْمَ تُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ﴾ (سورة غافر آية 17) ، ﴿وَخَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ وَلِتُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ﴾ (سورة الجاثية آية 22) ، ﴿وَجَاءَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَعَهَا سَائِقُ وَشَهِيدٌ﴾ (سورة ق آية 21) ، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلِتَنْتَظِرَ نَفْسٌ مِمَّا قَدِمَتْ لِغَدٍ﴾ (سورة الحشر آية 18) ، ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ﴾ (سورة المدثر آية 38) ، ﴿وَلَا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ﴾ (سورة الفیمة آية 2) ، ﴿وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ﴾ (سورة النازعات آية 40) ، ﴿عَلِمَتْ نَفْسٌ مِمَّا أَحْضَرَتْ﴾ (سورة التکویر آية 14) ، ﴿عَلِمَتْ نَفْسٌ مِمَّا قَدِمَتْ وَأَخَّرَتْ﴾ (سورة الانفطار آية 5) ، ﴿إِنْ كُلُّ نَفْسٍ لَمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ﴾ (سورة الطارق آية 4) ، ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا﴾ (سورة الشمس آية 7) ، ﴿وَإِذْ قَتَلْتُمْ نَفْسًا فَادَّارَأْتُمْ فِيهَا﴾ (سورة البقرة آية 72) ، ﴿فَإِنْ طَلَبْنَا لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْسًا﴾ (سورة النساء آية 4) ، ﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (سورة الاعراف آية 42) ، ﴿قَالَ أَقْتَلْتُمْ نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَقَدْ جِئْتُمْ شَيْئًا ذُكِّرًا﴾ (سورة الكهف آية 74) ، ﴿وَلَا تُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (سورة المؤمنون آية 62) ، ﴿قَالَ يَا مُوسَىٰ أَتُرِيدُ أَنْ تَمُوتَ لِي كَمَا قَتَلْتَ نَفْسًا بِالْأَمْسِ﴾ (سورة القصص آية 19) ، ﴿وَلَنْ يُؤَخِّرَ اللَّهُ نَفْسًا إِذَا جَاءَ أَجَلُهَا﴾ (سورة الناقور آية 11) ، ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا﴾ (سورة الطلاق آية 7) ، ﴿مَا أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنَ اللَّهِ وَمَا أَصَابَكَ مِنْ سَيِّئَةٍ فَمِنْ نَفْسِكَ﴾ (سورة النساء آية 79) ، ﴿وَادْكُرْ رَبَّكَ فِي نَفْسِكَ تَضَرُّعًا وَخِيسَةً﴾ (سورة الاعراف آية 205) ، ﴿اقْرَأْ كِتَابَكَ كَفَىٰ بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا﴾ (سورة الاسراء آية 14) ، ﴿فَاعْلَمْ أَنَّهُ بِخِصْمِكَ عَلَىٰ نَفْسِكَ﴾ (سورة الكهف آية 6) ، ﴿وَآتَىٰ اللَّهُ وَتَخْضِي فِي نَفْسِكَ مَا اللَّهُ مُبْدِيهِ﴾ (سورة الاحزاب آية 37) (287 : 1364) .

والقرآن الكريم حين يستخدم هذه الالفاظ انسان، نفس، بشر، روح لا يستخدمها كمرادفات، وانما لكل لفظ من هذه الالفاظ الاربعة دلالة خاصة تميزه من غيره. فالملاحظ من سبق الآيات التي عرضت للفظ "شر" ان هذه اللفظة تعني الجانب المادي في الانسان. فالمشركون يعترصون على ان يكون الرسول بشرا يأكل ويمشي في الاسواق. وحين يرد الرسول الكريم هل كنت الابشرا رسولا فانه يقرر الجانب المادي في الانسان، أي الجانب

احسبني وجمع بنى الانسان يلتقون في هذا الجانب . وقد وردت لفظة ( بنى ) في خمسة وثلاثين موضعاً في القرآن الكريم منها خمسة وعشرون موضعاً في بشرية الرسل والانباء .

أما ( نَفْظ روح ) فتطلق على اجزاء غير المادي في الانسان ، واحياناً يطلق ويراد به حريق عليه سلام فصلته بالطبيعة الانسانية هنا انه يعرض الجانب الروحاني ، فما هو جانب الروح . الروح لا يدرك كنهها الا الله تعالى : ﴿ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي ﴾ (سورة الاسراء آية 85) و يدبر تمكين ر سرك . الانسان انما هو في ما تقوم به من وظائف الروح محط السوء والبرقي لا يصح نعم المنكوت ، وهو الجانب النوراني في الانسان .

ولفظه ( نفس ) تطلق في القرآن الكريم ، ويراد بها احياناً الانسان عامة في حبه اجسمي جسده الروحي . يدعم هذا قوله تعالى : ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ﴾ (سورة الشمس آية 7-8) . فالتسوية انما تكون للجانب المادي وهو الجسم فقوله تعالى : ﴿ ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِي ﴾ (سورة السجدة آية 9) ، والهام العجور والتقوى بما يكون للجانب لروحي في الانسان ، واحياناً يطلق لفظ " النفس " ويراد بها بعض صفاتها مثل نفس لأمرة بالسوء ومثل : ﴿ وَلَا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ ﴾ (سورة القيامة آية 2) .

والقرآن الكريم يستخدم لفظة الانسان ليدل على دلالات متعددة وان كانت تنفي في معنى واحد فالانسان قد يطلق ويراد به احياناً الكافر مثل قوله تعالى : ﴿ قُنِ لِلْإِنْسَانِ مَا كَفَرَهُ ﴾ (سورة عبس آية 17) ، ﴿ يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحًا فَمَلَأْهِ ﴾ (سورة الانشقاق آية 6) . ويطلق ويراد به احياناً اخرى حقيقة الانسان ، فهو جرع وهلع ﴿ إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا ﴾ (سورة المعارج آية 19) ، ظالم جاهل ﴿ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴾ (سورة الاحزاب آية 72) . منعحر في الامور ﴿ خُلِقَ الْإِنْسَانُ مِنْ عَجَلٍ ﴾ (سورة الانبياء آية 37) ، ضعيف ﴿ وَخُلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا ﴾ (سورة النساء آية 28) ، وهو يعيش في الحياة يعاني ويكابد ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ ﴾ (سورة البلد آية 4) ، وحياته في كدح مستمر ﴿ يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحًا فَمَلَأْهِ ﴾ (سورة الانشقاق آية 6) وهو كثير الجدل والحوار ﴿ وَكَانَ الْإِنْسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا ﴾ (سورة الكهف آية 54) ، والاسان بخيل ﴿ وَكَانَ الْإِنْسَانُ قَتُورًا ﴾ (سورة الاسراء آية 100) ، والاسان قادر عى الابية والافصاح عما في النفس ﴿ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ﴾ (سورة الرحمن آية 4) . والانسان هو مخلوق من طافه ومن اتصال من طين ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سَلَالَةٍ مِنْ طِينٍ ﴾ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نَفْطَةً

في قُرْآنِ مَكِينٍ» (سورة المؤمنون 12 : 13) ومع ان الله سبحانه وعالي قد بعث الاسان بهذه النعوت المحنفة من عجل وظلم وجدال وبحل وغير ذلك الا ان هذه النعوت من ناحية اخرى تؤكد عظمة الاسان واحصنه للخلافة في الارض ، لانه سبحانه اعطاه العقل

لقد وردت لفظة لسان في القرآن الكريم في خمسة وسين موضعاً وصعت كلها هذه لميره النبي ، حنص بها من سائر الكائنات ، وهي ميزه الاسحلاف في الارض . فالإنسان كائن مادي روعي قد نجرفه زعائه مادية ، فصرفه عن الهداية نبي الله وطاعه . وقد سموه روحه فيرثقي النبي مسه في دلائكه

### أولاً: تكوين الإنسان (جسد - روح - نفس - عقل):

يقدر الاسلام ان الطبيعة الانسانية تتكون من عنصرين : أحدهم مادي و لآخر غير مادي (176 : 87) فالإنسان اذن له " كيانان احدهما ثري لا يمكن رؤيته و لاتصال به بأدوات الحس الانساني المرفهة . والباقي فيريفي مادي هو الذي يمكن ان يراه " (213 : 100) وان نعمل معه . ومحصله هذين الكيانين هي ( ذات الانسانية ) ، والشخصية بلعة العلم والحدث ، او النفس بغيره بقران الكريم . وقد اصطح على سميته هذا الكيان الانثري بالروح ، وعلى تسمية الكيان للحس من المادي بالجسد (218 : 41) وان اجسد والروح غير مفصلين . وانما هما متكاملان : اذن الانسان وحدة متكاملة من الجسم لس منفصلاً عن الروح . واما هم وجهان لشيء واحد هو شخصية الاسان و بقران الكريم يحرم على المؤمن ان يحس الجسم حقه ليوفي حقوق الروح . ولا يجوز له ان يحس لروح حقاً لوفي حقوق الجسم . ولا يحمد منه الاسراف في مرضاة هـد ولا مرضاة ذاك (195 : 381) . لذلك قال الله في محكم كتابه العزيز «يَا بَنِي آدَمُ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ» قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ ﴿ سورة الاعراف آية 31-32) . ولا يقنصر الامر عند حد لجسد . والروح . بل تحد الماطاً مثل القلب و لعقل ونفس . فالقلب يستعمل في الدلالة على معنيين اولهما : لقلب بمعنى اللحم الصوري الشكل المودع في حوف لاسان في حاب اليسار . قد عرف ذلك بالتشريح . وهو مركب من الدم الاسود ومبيع البحار الذي هو مركب الروح الطيب الحيواني . وهذا يكون جسم مع حيوانات غير خاص بالانسان . وهو الذي يقنى بالمو ، ونفسى معه جميع الحواس

بسببه (48 : 16) : القلب بمعنى الروح الانساني المتحمل لامانة الله المتحلي بالمعرفة المركوزه فيه العلم بالفطرة الناطق بالتوحيد .

اما العقل فهو " قوة مسدركة في الانسان خلقها الله ليكون مسؤولا عن اعماله " . لذا نجد آيات في القرآن تفيد أن اسباب الانحراف والضلال هو عدم العمل بمقتضى العمل (298 : 170) وقد جاء في القرآن الكريم : ﴿وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾ (سورة الملك آية 10) ، ﴿يَسْمَعُونَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ يُحَرْفُونَ مِنْ بَعْدِ مَا عَقِلُوا وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾ (سورة البقرة آية 75) ، ﴿أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ (سورة البقرة آية 44) ، ﴿وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ﴾ (سورة العنكبوت آية 43) ، ﴿إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الثُّمَامُ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾ (سورة الأنفال آية 22) .

اما النفس فتطلق بمعنيين : المعنى الأول : يطلق ويراد به الصفات المذمومة (48 : 10) لقوة الغضب والشهوة في الانسان (47 : 1345/8) ، وهي القوة الخبوانية المضادة للقوى لعقلية ، وهو المفهوم عند اطلاق الصوفية اشارة الى قول رسول الله ﷺ : " اعدى عدوك نفسك ، التي بين جببك " (14 : 200) ، اما المعنى الثاني للنفس فهو نفس الانسان بالحقيقة ، وهي نفس الانسان وذاته (47 : 1345/8) وتقسم النفس باختلاف احوالها على :

1- النفس المطمئنة : تكون النفس المطمئنة اذا سكنت النفس تحت الامر ، وزايلها الاضطراب ، وتواترت معارضة الشهوات (47 : 1345/8) ، وانحرفت الى صواب ، ونزلت عليها السكينة الالهية ، وتواترت عليها نعمات فيض الجود الالهي فتطمئن الى ذكر الله وتسكن الى المعارف الالهية وذلك بقوله تعالى : ﴿يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ • ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً • فَادْخُلِي فِي عِبَادِي • وَادْخُلِي جَنَّتِي﴾ (سورة الفجر آية 27-30) .

2- النفس اللوامة : وهي النفس التي تكون مع قواها وجنودها في حراب وقدن وشجار وبراع ، وكانت الحرب بينهما سجالات فتارة لها اليد عليها وتارة للقوى عليها اليد فلا تكون حالها مستقيمة . فتارة تنزع الى جانب العقول فتلقى المعقولات ، وشب على الطاعات ، وتارة تستولي عليها القوى فتتهبط الى الحضيض مارل نبهانم ، وهذه النفس نفس لوامة (48 : 16) ، قال الله تعالى : ﴿وَلَا أَقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ﴾ (سورة القيامة آية 2) .

3 النفس الأمارة بالسوء . وهي النفس التي اطاعت الشهوات ودواعي الشيطان ، لذلك قال نعاسي : ﴿وَمَا أُبْرِيْ نَفْسِيْ اِنْ النُّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ﴾ (سورة يوسف آية 53) .

وهكذا نجد أن نقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف يؤكدان ان الطبيعة الانسانية تكون من لحسم والروح ولفظ الروح ، يقصد من المظاهر غير المادية يستعمل العقل والوجدان او العمل والقلب والفرآن الكريم والنظر والعلم والارض ، مثل قوله تعالى : ﴿فَاعْتَبِرُوا يَا اُولِيْ التَّابْصَارِ﴾ (سورة الحشر آية 2) ، ومثل قوله تعالى : ﴿اَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ اَمْ عَلٰى قُلُوبٍ اَقْفَالُهَا﴾ (سورة محمد آية 24) ، ومثل قوله تعالى : ﴿اِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللّٰهِ الصُّمُّ الْبِكْمُ الَّذِيْنَ لَا يَعْقِلُونَ﴾ (سورة الانفال آية 22) ومثل قوله تعالى . ﴿اِنَّ اَوَّلِيَاءَهُ اِنَّا الْمُتَّقُونَ وَلَكِنْ اَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (سورة الانفال آية 34)

إنّ الالفاظ التي أشير اليها انفاً : الجسم ، الروح ، القلب ، العقل يكمل احدها الآخر ، فالجسم مكمل للروح ، والروح لا يستغني عنها الجسم ، فلعلل بحاجة الى المعرفة ، والعلم ، ومن ثم هو بحاجة الى الحواس الخمس بوصفها مصادر المعرفة . وهذه الحواس اعضاء في البدن ، أي ن البدن بحواسه الخمس هو نوافذ المعرفة التي يستخدمها العقل في رؤية العالم والاشياء من حول الانسان والقلب وثيق الصلة بالعقل ، وكأنهما شيء واحد . فقد نسب لله تعالى العقه أي الفهم لى القلب ، ويتضح ذلك في قوله تعالى : ﴿اِنَّ فِيْ خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْاَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّاُولِي التَّابَابِ﴾ (سورة آل عمران آية 190) ، فاللب هو العقل ، ويعني هذا العقل مصلحته العقل بالقلب تبدو من ان القلب هو موطن المشاعر والعوطف ، وهذه تمن قوة واقعة في سلوك الانسان ، بل احياناً تسيطر على سلوك الانسان كله ، ومن ثم فهذه القوة بحاجة الى صانط يحكمها ، ومعبار يصبطها وفكر يوجهها ، وهذا ما يقوم به العقل . فالعقل هو السلطه الداخليه التي تراقب رعبات الانسان وسلوكه ، او هو نضمير الذي يحقق التوازن بين الداخل والخارج او يدعم هذا ما يطلق على العقل من اسماء مختلفة فهو مأخوذ من مادة " عقل البعير " أي كفه عن السير .

وعنى الرغم من أن العقل والقلب قد يختلفان فيجمع القلب ويقوم العقل بكبح جماحه الا انهما في الانسان السوي أو المسلم الكامل يتفان ويتحدان فيما بينهما . فما يشعر به القلب يجد له سداً من العقل واذا كان الايمان له حرارة في القلب ويصير منبع المشاعر فن العقل هو

السير الى هذا الايمان . فضمير المؤمن يلتقي مع شعوره ، وطاعة المؤمن تلتقي مع حب الله . وهكذا يكون العقل معرفة وعلماً والقلب رغبة واردة ، والجسم قدرة وتنهداً والجمع عمن في انساق كامل وتعاون تام .

بـ صيغة الانسانية مثلما يوضحها القرآن الكريم هي جسم وقلب وعقل ، او جسم وروح . تكملان ، والقلب والعقل مظهران للروح . والاسلام بصرف الانسان عن البحث في حقيقته لروح نفسها «وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا» (سورة الاسراء آية 85) ، وهذه المسألة أعزل مسائل العلم والفلسفة .

### ثانيا : الخير والشر :

حوثر صيغة الانسانية في القرآن أن الانسان مفطور على التوحيد ، فقد خلق الله انسانا مطعنا على الاعتراف له بالربوبية وحده ، ووازع هذا فطرتهم فهي تنسأ عنه " (185) . 10/9/3 «فَأَقْمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ» (سورة لروم آية 30) فالاصل في الانسان اذن الخير ، ثم نعتربه بعض الشرور ، وهذه العطرة هي السبب في حمل الانسان امانة التكليف «إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا» (سورة الاحزاب آية 72) وبهذه الامانة ارتفع الانسان مكانا عاليا ، فوق مكان الملائكة . لانه نادر على الخير والشر ، فله فضل على من يصنع الخير لانه لا يقدر على عسره أو لا يعرف سواه (196 . 85-86) ، وبهذه الأمانة هبط الانسان الى اعداد الشياطين ، ودأب بعض ما جس عنه من نقاط او ضحها القرآن الكريم وبين اساليب العلاج «وَكَذَلِكَ جَعَلْنَا لِكُلِّ نَبِيٍّ عَدُوًّا شَبَاطِينَ الْإِنْسِ وَالْجِنِّ يُوحِي بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ زُخْرُفَ الْقَوْلِ غُرُورًا» (سورة الاعام آية 112) . ولا في الاسار نقاط الضعف هذه فهو يرتدي من احسن تكوين الى اسفل السافلين . ولايزر في اخال انسانا مكلفا قابلا للنهوض بنفسه بعد الضعف قابلاً للتوبة بعد الخطيئة . محاسب كحسب يده غير محاسب بما جناه سواه (196 : 83) . فالانسان في القرآن محمول على التوحيد ، فطبيعته الاصلية خيرة ، ثم انه ينحدر الى الشر ، وذلك نظرا لقابليته للاخبار . ومن معنى هذا انه خير مطلق او شر مطلق ، بل ان لديه الامكانيات ما يجعل به خير وشر .

وهو في ذلك محكوم بالترسة والنسنة، ولذلك يقول الباري عز وجل ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا﴾  
فَأَتَمَّمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ۖ قَدْ أَفْلَحَ مَنْ رَكَاهَا ۖ وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ (سورة الشمس آية 6-10).

وفي الحديث السوي لشريف ابن رسول الله ﷺ قال: "عجا لأمر مؤمن أن امره كله خير  
و ليس ذلك لاحد الا للمؤمن، ان صابنه سرء شكر فكان حبرا، وان أصابته ضراء صبر فكان  
حبرا" (62، 12/4)

### ثالثا: الجبر والاختيار:

لاسر كائر مكلف بن الخلاق كل حد في حدود العفبه او نعلم  
(الحكمة) (195 : 16)، وما شروط لتكليف، لا طاعة وحرية، وذلك لايتيح الا عن ارادة.  
و هم وطيفه له في حياة الانسان "هي اختيار عمال معبه بن الاعداد ثم سفيدها" (299  
205) لهذا، وحده الله الاسن في هذا الكون، وكلفه بالعمل فيه بالتعاون مع بني حسه، ولم  
يركه فعمل كيف يشاء، وبكه "يرافه وهو بفكر، ويرفه وهو يحس" (278 : 68) ومن هنا  
كان التكليف "بنشر الحق والعدل واخر" ولايسى للاسن ذلك ما لم يكن هو نفسه صوره  
ما يدعو اليه (216 : 82).

ومن آيات القرآن ما يوحى باحر ﴿وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ﴾ (سورة الاسد آية 30)،  
﴿وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَ لَهُ﴾ (سورة الرعد آية 11)، وهناك آيات توحى بالاحيار ومنها  
﴿فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ﴾ (سورة الكهف آية 29)، ﴿مَنْ كَانَ يُرِيدْ حَرْبَ الْآخِرَةِ نَزِدْ  
لَهُ فِي حَرْبِهِ وَمَنْ كَانَ يُرِيدْ حَرْبَ الدُّنْيَا نُؤْتِهِ مِنْهَا وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ نَصيبٍ﴾ (الشورى آية  
20) ومنها آيات توسط بين اجبر المطلق والاختيار المطلق، ﴿وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ  
اللَّهُ﴾ (سورة لاسان آية 30)، ﴿وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا﴾ (سورة العنكبوت آية 69) ﴿إِنَّ  
اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾ (سورة الرعد آية 11)

وفي الحديث الشريف جاء اجبر والاختيار أن الانسان مخير ومسر في ان واحد، اذ قال  
رسول الله ﷺ: كن مولود يولد على فطرة، فأبواه يهودانه او يصرانه او مجسسه (82).  
1/23)، ودا كان لاسان بصيغه محبباً ومسيراً كانت تربيته تزرع في نفسه الاتحاهين.  
وتنميههم معا، فهي تنمي في نفسه انه حر ولكن في ظن عبودية الله، تدد ظلمات نفسه.

وتجعل بحسن الاختيار ، لا يقيد فعله ، بل فيه ضمير حي يوجهه حيث يجب ان يسير ، ويهديه الى حيث يحب ان يختار ، وهي تنمي في نفسه ان يطلب العلم من المهد الى اللحد ، وتجعل طيب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة لانه بالعلم وحده تتحرر الارادة وتزيد قدرة الانسان على الاختيار ، ويزيد ايمانه بقدرة فيما سيره الله اليه (219 : 99) .

وسبب هذه العvisية ظهرت في صدر الاسلام اربعة مذاهب : القدرية ، والخبيرية ، والمعتزلة ، والاشاعرة (288 : 116 - 117) .

فالقدرية تذهب الى ان الانسان يتوجه الى الاعمال يارادته ، والله تعالى لا يبدل ما بهذه الاعمال . ويرأس هذه الفرقة (معيد الجهني) .

اما الجبرية ، ومؤسسها (جهنم بن صفوان واتباعه) فهي تنفي الفعل حقيقة عن العبد ، وتصبغه الى الرب تعالى . والجبرية اصناف فالجبرية الخالصة هي التي لا نسب للعبد فعلاً ، لا قدرة على الفعل اصلاً ، والجبرية المتوسطة هي التي تثبت للعبد قدرة غير مؤثرة (40 . 90/1) .

والمعتزلة ومؤسسها (واصل بن عطاء) فتقف موقفاً وسطاً بين الفريقين سابقيين ، فهي تقول ان الله تعالى علم كل شيء وقدره اذ لا يستوي في ذلك فعله او فعل العباد ، وافعل نفسه هي التي يريدها ويوجدتها على وفق علمه الازلي . أما افعال الانسان فيتركها الله تعالى للانسان ، وان كان يعلم ازلاً ما سوف تكون عليه هذه الافعال .

اما الاشاعرة ومؤسسها (أبو الحسن الاشعري) فيؤمنون بمبدأ الكسب ، اذ يقولون ان فعل العبد يسمى كسباً لا خلقاً ، وفعل الله تعالى يسمى خلقاً لا كسباً (271 : 192-193) .

#### رابعاً: الفردية والاجتماعية في الطبيعة الإنسانية :

تقرر آيات القرآن فردية الانسان وجماعيته . بمعنى أن فردية الانسان تصب في المجتمع ، فللفرد في القرآن مسؤول امام الله ﴿وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى﴾ (سورة الاسراء آية 15) . فالانسان مسؤول عن نفسه وعن عمله ، ومسؤول عن ذاته وعن نشاطه ، ومسؤول عن حواسه وعقله ، ومسؤول عن قلبه بتنقيته وصيانيته وسلامته والترويح عنه باعطائه حقه من مناخ الدنيا وزينتها ، ومسؤول عن جسمه وعن عمله ' (183 : 3) .



أما المجتمع فمسؤول بالقدر نفسه عن الأساس الفرد، بل يصل إلى درجة يستطيع بها أن يُمَيِّرَ الخِيارَ من الطَّيِّبِ، ثم إن الفرد مسؤول عن مجتمعه بقدر ما هو مسؤول عن نفسه، وهذه المسؤولية متكاملة. والربط بين الإنسان والأساس هو رباط الحب، فيقول تعالى ﴿إِنْ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ اتَّقَاكُمْ﴾ (سورة الحجرات آية 12) ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى﴾ (سورة المائدة آية 2) ﴿وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ﴾ (سورة التوبة آية 71)

بالمجتمع المسلم مسؤول عن كل أفراده منذ المولد حتى الموت، وهو لا يهتم بحقوق أفراده، ويضع في اعتباره تفويضهم في القدرات والمواهب والاستعدادات والمجتمع الإسلامي يرفض نظام الفوارق بين الطبقات، فهو يكره أن تكون الفوارق بين الطبقات إدا تعيش منها جماعة في مستوى الترف، وتعيش جماعة أخرى في مستوى الشظف، فصلاً عن أن يتجاوز الشظف إلى الجوع والحرمان والتعري ولذلك يقول ﷺ: "أطعموا الجوع وعودوا ترضى وفكروا العلى" (11/7 ص 87) وأحدث لشرف بوضوح لعلاقة بين المجتمع والفرد بأدق صوره يمكن أن ننسج معها مبادئ النظام الاجتماعي الإسلامي. وقد رسول الله ﷺ: مثل مؤمن في نودهم وريحهم، كمثل لحسد الواحد إذا اشتكى منه عصمه سد على له سائر احسد باحصى والسهر" (11/3 ص 126).

وهكذا يفرق الإسلام ويؤكد الكيان المستقل للفرد، ويؤكد الكيان متكامل للمجتمع، ويقرر أن المجتمع يستمد وجوده من كيان الفرد.

### خامساً: النوع في الطبيعة الإنسانية :

لا يفرق الإسلام بين الذكر والأنثى، فيعرف بالقيمة الإنسانية للمرأة ويؤكد كل حقوقها التي تقتضيها طبيعة الانسانية. فالمرأة هي نصف المجتمع، وهي صفة من الرحر، وقد حلف به ليكمل بها ويؤنس لها في طريق الحياة، يقول تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا رَوْحَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً﴾ (سورة النساء آية 1) وقال تعالى ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً﴾ (سورة الروم آية 21)، وقال الباري تعالى: ﴿وَأَنْكِحُوا الْأَيَامَى مِنْكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ إِنْ يَكُونُوا فُقَرَاءَ يُغْنِهِمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ﴾ (سورة النور آية 32).

إن الرجل يختلف عن المرأة بوظيفته وليس بالنوع ، فقد اوتي الرجل بسطة في الجسم ، وقوة في ليد لان وظيفته تقتضي ذلك ، وكانت المرأة دونه لان وظيفتها بعيد وظيفته .  
 فامرأة تتعرض لآباء الحمل والرضاعة وغيرها (254 : 370) . وجاء في الحديث الشريف قوله ﷺ : " من كانت له انثى فلم يشدها ولم يهنها ولم يؤثر ولده عليها ادخله الله تعالى الجنة . (26 : 48) .

وفسفة لتربية الاسلامية تبين ان الام هي (نقطة انطلاق الطفل و حجر الراهية في تطور نموه . وهي بالنسبة له المعين الاول لكل ما قد يحس به من حاجة) (238 : 124)

ويجمع لفران الكريم بين المرأة والرجل في فضائل الاعمال بقوله تعالى ﴿ إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّائِمِينَ وَالصَّائِمَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيرًا وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا ﴾ (سورة الاحزاب اية 35) .

#### سادسا: الوراثة والبيئة :

كذلك الاسلام أثر كل من الوراثة والبيئة معاً ، واثر الوراثة يتضح في قوله تعالى : ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ﴾ (سورة هود اية 118) ، وقوله تعالى ﴿قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ﴾ (سورة الاسراء اية 84) ويؤكد النبي ﷺ على الوراثة بقوله : " تحيروا لطفكم فان العرق دساس " . (62 : 58/7) .

واذا كان الاسلام يقر أثر الوراثة فهو ايضاً يقر اثر البيئة فما كانت الدعوة الاسلاميه لتجسج لوبقية في البيئة المكية . ولذلك جاء الامر من الله تعالى للهجرة الى المدينة المنورة في قوله تعالى ﴿ أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا ﴾ (سورة النساء اية 97) فالهجرة معناها تعدل في البيئة وتغيير بما يسمح للدين ان يتشرب .

والاسلام بتأكيد الوراثة والبيئة معاً يرفض فكرة الخطيئة الموروثة التي قالت بها النصرانية . اذ قال تعالى : ﴿وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى﴾ (سورة الاسراء اية 15) وقال تعالى : ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ﴾ (سورة اللذرية 38) وقال تعالى : ﴿وَكُلُّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ

يَوْمَ الْقِيَامَةِ كِتَابًا يَلْقَاهُ مَنْشُورًا ﴿١٤﴾ اِقْرَأْ كِتَابَكَ كَفَىٰ بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا ﴿١٥﴾ (سورة الاسراء آية 13 - 14)

والإسلام بإقراره لآثار الوراثة ولسنة معاً يحق لنفوس بن آدم ، ويفتح الباب أمام الإنسان لينطلق أملاً في تحقيق حياة سعيدة آمنة . فهو بما زوده الله به من استعدادات وقدرات قادر على ان يعبر في بيئته ويصلح من شأنه ، وهو بد سحر له من الاشياء ودليله من الكتاب قادر على ان يستغل بيئته لمصلحته وللمصلحة لبي حسه وقد قال تعالى : ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ﴿١٠﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ﴿١١﴾ قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ﴿١٢﴾ وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا ﴿١٣﴾﴾ (سورة الشمس آية 7-10) . إذن فإن للإنسان قدرة على تزكيه نفسه وتهذيبها وتسميته فطر بها على الصلاح والتقوى . قال تعالى : ﴿ كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رُسُلًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ ﴾ (سورة البقرة آية 129) وهذه الآية توحى بأن الرسول ﷺ لم يرسل لمجرد تبليغ الدعوى ، وإنما ارسل يضرب معلماً ومربياً ، وان المربي يستطيع تهديب نفوس الناس وتركيبها بالأساليب التربوية . ومن هنا يؤكد الاسلام عاملي نورانية والبيئة ، فالبيئة التي ارادها الاسلام هي لسنة التي تتولى تطوير اميول والاستعداد وتهذيبها بالشكل الذي يضمن لها حياة كريمة . ولكن في غير شراعه .

## التربية الإسلامية:

- 1 تمثل التربية الإسلامية منهجاً كاملاً للحياة وللصمام التعليمي ومكونه ، وذلك لأنها :  
تربية تكاملية شاملة : يقصد بالتكامل او شمول ، أنها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصيه الإنسان . فتربية الاسلام ترفض النظرة الشائية الى الطبيعة الانسانية التي تقوم على تمييز العقل من اخسم ويسمو العقل على الجسم . وانما تنظر الى الانسان نظرة متكاملة تشمل كل جوانب الشخصية ، فهي تربية للجسم وتربية للنفس والعقل معاً (282 : 57) .
- 2 تربية متوازنة : تحرص التربية الاسلامية على تحقيق التوازن بين احياة الدنيا و احياة الآخرة . قال تعالى . ﴿ وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَفْسَكَ مِنَ الدُّنْيَا ﴾ (سورة القصص آية 77) .

ان الاسلام يتطلب خمسة امور هي : الدين والنفس والمال والعقل والسل ، وذلك لأن الدنيا التي يعيش فيها الانسان تقوم على هذه الامور الخمسة ولا توافر الحياة الانسانية الكريمة الا بها ، وتكريم الانسان هو في المحافظة عليها (262 : 86)

3 **تربية مستمرة** : تبدأ منذ تكوين الانسان جنيناً في بطن امه الى ان تنتهي حياته على الارض . ومن ثم فهي تشمل الوانا من التربية المقصودة ، و غير المقصوده وبعيداً دانياً نسهم في بناء شخصية الانسان في جميع مؤسسات المجتمع .

4 **تربية مبنية على مبدأ المساواة** : جاء الاسلام بمبدأ المساواة ليقرر وحدة الجنس البشري ، ويهدم قواعد التفرقة الزائفة ، وليرد البشر الى حقيقتهم الكبيرة وليرجعهم الى اصلهم الواحد من خلال قوله تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً ﴾ (سورة النساء آية 1) .

ولقد جاء القرآن الكريم بفكرة شاملة عن الانسان عندما انبأنا بان الانسان هو لاسن سواء اكان قديماً ام حديثاً ، منتسباً الى هذا القوم او ذاك ، وسواء اكان ذكراً ام اُنثى ، فهم جميعاً من اصل واحد ومن طبيعة واحدة . قال تعالى : ﴿ أَلَمْ نَخْلُقْكُمْ مِنْ مَّاءٍ مَّهِينٍ ۖ فَجَعَلْنَاهُ فِي قَرَارٍ مَكِينٍ ۖ إِلَى قَدَرٍ مَعْلُومٍ ۖ فَقَدَرْنَا فَنِعْمَ الْقَادِرُونَ ﴾ (سورة المرسلات آية 20-23) . وقد عمد الى تكرار هذا المعنى في مواضع عدة يفر في حلد الانسان و حله اصله ونشأته ، فالجنس كله من تراب . ﴿ هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ﴾ (سورة غافر آية 67) ، والفرد كل فرد من ماء مهين ﴿ أَلَمْ نَخْلُقْكُمْ مِنْ مَّاءٍ مَّهِينٍ ﴾ (سورة المرسلات آية 20) .

5 **تربية فردية واجتماعية** : تقوم التربية الاسلامية على تربية فردية دائمة فهي تربية على الفضيلة ليكون مصدر خير لجماعته ، وتحمل مسؤولية اعماله وتصرفاته . ولذلك كان الفرد في الجماعة من وجهة نظر الاسلام وحدة تتفاعل مع غيرها تأخذ وتعطي له استقلال مقيد وحرية مقيدة . والفواصل التي تحدد استقلال الفرد في الجماعة المسماة في التعرف والتملك على السواء هي لفواصل بين الحلال والحرام . فالحلال يمثل النعم الفردي او النفع العام وهو نفع الآخرين مع الفرد في اجماعه . واحرام بالعكس هو ما يمثل الضرر الفردي أو الضرر العام ، وهو ضرر الاخرين مع الفرد في الجماعة (257 : 245) .

6 تربية ضمير الانسان: ضمير هو نفوة نتي تعد نرجع في بيان اخير من نشر والحسن من القبيح التي تأمر بالاول وتنب عليه بالارتح والطمأنينة، وتتهي عن انساني وتعاقب عليه بالتأنيب والندم (287 : 133) واصمير هو الموجه لسلوكه والرقب عني اعماله وقد حرصت التربية الاسلاميه على تربية هذا الضمير ليكون حياً يفظ في السر والعلانية . فانه رقيب على تصرفات لانسان حيثما كان ، وعلى الانسان ان يعد الله كأنه يراه : ﴿ يَعلَمُ خَائِنَةَ الأَعْيُنِ وَمَا تُحْفِي الصدُورُ ﴾ (سورة عاقر آية 19) وقد تعالى : ﴿ وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ وَلَكِنْ مَا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ ﴾ (سورة الاحزاب آية 5)

## أهداف التربية الاسلامية:

### أولاً: أهداف عامة:

وهي في الغالب مخصصة في هدف و حد اموله تعالى : ﴿ وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلاَّ لِيَعْبُدُونِ ﴾ (سورة الذاريات آية 56) وهذا الهدف هو عادة الله ، وهي اوسع مدلولاً من اقامة الشعائر ، و لعبادة تتمش في أمرين رئيسين هما :

- 1 استقرار معنى العبودية لله في النفس ، أي استقرار الشعور بضرورة وجود إله يعبد
- 2- التوجه الى الله بكر حركة في الضمير . وكل حركة من كل شعور اخر . ومن كل معنى غير معنى لنعبد له (185 : 3387/27/6) . ومادام هذا هدف خلق الانسان كما حدده القرآن فان هدف التربية ايضاً هو عداد الانسان لعبادة ، وهذا الاسس العبد (يعرف ربه) . ويدين لله بالطاعة والعبادة ، و يعرف نفسه فيقدرها حق قدرها في حدود لعبودية له و حاه ، ولكها عمودية مكرمة لانها نفحة من روح الله وفصله على سائر اخلق بالعمل ، والقدرة على التفكير والاحتير ويعرف رسالته بان الله استخلفه في الارض يعمر الحياة فيها (127 : 131 132)

## ثانياً: أهداف خاصة :

1. تكوّن الإنسان العابد الصالح من خلال اعداد الشخصية المتكاملة له وحدة له ،  
والمؤمن به وملائكته ورسله واليوم الآخر والقضاء خيره وشره ، مع المسك باركان  
لإسلام ، والسلوك على وفقها في السر والعلن مع الفرد والجماعة ( 112 : 93 )

2- تربيته لآسان بأبعاده المختلفة الجسمية والروحية والخلقية والنفسية والعقلية ، وذلك  
ببث من خلال نظرة الاسلام للطبيعة الانسانية نظرة كلية تشمل هذه الاعداد جميعاً .

3 نقوية الروابط بين المسلمين ودعم تضامنهم وخدمة قضاياهم ، ويتم ذلك عن طريق ما  
تقوم به التربية الإسلامية من توحيد للأفكار والمشارب والاتجاهات والقيم بين المسلمين  
في مشارق الارض ومغاربها . وبهذا تكون التربية الإسلامية عاملاً فاعلاً في تماسكهم  
و جمع شملهم وتكثيل جهودهم وجعلهم جميعاً على قلب رجل واحد ( 301 : 56 ) .

4. المعلم والمتعلم في الفلسفة الإسلامية : عد المسلمون التعلم من حمده الصنائع التي  
يحتاج الى المعرفة التي تؤهل صاحبها للاشتغال في هذه الصناعة ، اذ فر ابن خلدون :  
" والعليم صناعة تحتاج الى معرفة ودربة ونظف فانها كالرياضة للمهر الصعب الذي  
يخرج الى السياسة والنأيس حتى يروض ويقلل التعليم " ( 282 ، 195 ) . وقد  
وضع علماء المسلمين صفات وشروطاً للمعلم ، ويعد محمد بن سحور ( ت 256 هـ )  
من أوائل الفقهاء الذين افردوا رسالة خاصة حول التعليم ، وذلك في رسالته ( كتاب  
آداب المعلمين ) ، وتشتمل على مسائل تربوية تدور حول علاقة معلم الكتاب او  
( المؤدب ) بالصبيان وبأولياء امورهم ، ومسائل تبتدئ بحديث الرسول ﷺ حول تعليم  
لقرآن الكريم : " افضلكم من تعلم القرآن وعلمه " . ( 60 : 57 ) . ويعد هذا الحديث من  
بداية مؤشراً على تطابق رؤية ابن سحور التربوية وواقع الحال في الفيرون . إذ كان  
تعليم الصبيان في الكتاتيب يبدأ بتعليم القرآن أولاً واللغة والشعر والحساب .

5. العلاقة التربوية في كتاب آداب المعلمين تحتم شعار العدل والرحمة ، فيقول ابن سحور  
عن ابن ماجة قال : قال رسول الله ﷺ : " ايما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة ، علم  
عنهم بالسوية فقيروهم مع غنيهم ، وغنيهم مع فقيرهم حشر يوم القيامة مع الخائنين " ( 160 :

84-85). وعن ابن مالث عن الحسن بن علي: "اد فوطع المعلم عن الاحر فلم بعدن بينهم (أي لُصان) كتب من الظئمة" (60 . 85).

م القاسمي (ت 403هـ) فيضع شرطاً وو حدث يجب بواقرها في المعلم، كونه قدوة للتلاميذ في صفاته واعماله و حلاقه . و ذلك الشرط هي (78 - 308، 310):

1- ان يكون ذا علم عرير و ثقافة واسعة، و ان يكون عارفاً بالقرآن الكريم و نحو و العريسة و ادم العرب عاملاً بها

2- ان يكون معلم في سببته مع الصبيان عصفواً رقيقاً بهم، و من حسن رعايته لهم و يرفق بهم .

3- حسن التعامل مع الصبيان، فيستعين بالذن و الرفق في الامور العديده، يتحلى الى لشدة الحزم ددعت الضرورة الى ذلك .

4- سعى على المعلم لاً يشغل في عمر المدرس في ثاء الدوام .

5- ينبغي على المعلم ذا غاب و تأخر و صرف، ينوب عنه من يعلم الصبيان بسأخره او بصوغ له

6- سعى على المعلم ذ اصاع من وقت المدرس ملده بالاشعان بالحقيق و احدث ان يعوضهم من وقت راحته .

## طرائق التدريس:

يعوم منهج التربية الاسلاميه على اساليب متنوعة بحسب ماسنها للحقيق العرص انطلوب منها، على ان هذه الاساليب تنكامل فيما بينها ساسب كل المواقف بحسب الاعراض، و من هذه الاساليب :

### 1- اسلوب القدوة الصالحة :

نقد دعا لاسلام الى الافنداء بالرسول الكريم ﷺ، اذ قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ (سورة الاحزاب 21) و بهذا يكون المربي رسول الله ﷺ هو قدوة الاسان المسلم في التربية الاسلامية كما بين القرآن

الكرم إذ تكون القدوة "عاملاً أساسياً لانجاح التربية القرآنية" (80 : 165) وطريقة لقدوة في التربية الإسلامية ضرورة "لإعداد الفرد المسلم على نهج الانبياء والرسل" (211 : 143) وتؤثر طريقة القدوة تأثيراً بالغاً في تربية الطفل، وفي تكوين قيمه وصورة عن ذاته المثالية. فإذنا نكون أساساً نتيجة استجابة الطفل لتوقعاته من حوله، ومن إدراكه لتوقعات غيره. وهو يكون توقعاته من غيره، ويدرك توقعات غيره منه، ومن خبراته الماضية معهم، وتصرفهم حيال سلوكه في المواقف المختلفة، وهو لا يستطيع ان يتصرف بشكل يتوافق مع اتجاهات غيره وقسمهم الا اذا تبني تلك الاتجاهات والقيم بوصفها خطوة أولى في تكوين لداب المتكاملة (305 : 32).

## 2 اسلوب الحوار والمناقشة :

استخدم الرسول ﷺ هذا الاسلوب في التربية في الحلقات التربوية التي كان يعقدها لتربية جيل المسلمين، وهي طريقة تدفع بالمتعلم الى المشاركة بالاسئلة والاستماع والفهم والتسؤير عم لا يدركه من حقائق. وكان الرسول الكريم ﷺ كثير الاستعمال لطريقة احواريه مع اصحابه، ومع خصوم الاسلام من المشركين واهل الكتاب، فكان ﷺ يستعمل الاستحواف في كثير من الاحيان للوصول الى فكرة معينة يعجز الصحابي عن الجواب عليها فيسأل الرسول ﷺ فيجيب ويعلمه (229 : 38). واذا كان الرسول وهو في تربيته من طريق الحوار والمناقشة يقوم بتوجيه الاسئلة وادارة الحوار فانه كذلك كان يتلقى الاسئلة ويحبب عنها من المتعلمين ومن طريق الحوار أيضاً.

كان الرسول ﷺ يعلم المسلمين شتى امور دينهم وديناهم. ومن اشكال الحوار : عن عبد الرحمن بن ابي بكره عن ابيه ذكر ان رسول الله ﷺ قعد على بعيره وامسك بخطامه او بزممه، قال : أي يوم هذا؟ فسكتنا حتى ظننا انه سيسميه بغير اسمه، قال : أليس يوم النحر؟ قسا بلى. قال : فأأي شهر هذا؟ فسكتنا حتى ظننا انه سيسميه بغير اسمه فقال : أليس بذي الحجة؟ قلنا : بلى قال : فان دماءكم واموالكم واعراضكم بينكم حرام كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا، ليبلغ الشاهد الغائب فان الشاهد عسى ان يبلغ من هو دعى له منه " (11 : 26/1).



ويمكن القول أن طريقة الحوار والمناقشة في التربية الإسلامية لها أثرها في تقوية الحجة، وتمرّن على سرعة التعبير والمنقشة، والتفوق على الأقران، والتعويد على الثقة بالنفس. وكل ذلك من أجل التكامل مع طرق التربية الأخرى التي بها تتحقق أهداف فلسفة التربية الإسلامية. ويبدو في هذه الطريقة استعمال المنطق والمحاكاة العقلية، وهو أسلوب " يمكن الإنسان من تمثيل الحق من الباطل لحججه والمساهمة لحسبه، وليس بالقرار والتقليد الإلزامي (277: 114)

### 3- طريقة الممارسة (التربية بالعمل) :

التربية الإسلامية تربية عملية سلوكية تتحول بها الكلمة إلى عمل بناء إلى خلق فضيل. أو إلى تعديل في السلوك على النحو الذي يحقق وجود ذلك الإنسان كما يصوره الإسلام (217 : 157). وفي الحديث الشريف: "إن رسول الله ﷺ كان إذا قل فعل" (11 : 236/3) وقال ﷺ: ما آمن بالقرآن من استح محارمه" (15 : 87/1).

إن التعمم بالعمل والممارسة مبدأ تربوي مهم في التربية الإسلامية "الايمن قول وعمل" (11 : 2) وفي الحديث الشريف: "كنا حنوسا مع نبي ﷺ ومعه عود بنكت في الأرض وقال: ما منكم من أحد إلا قد كتب مقعده من النار أو من الجنة، فقال رجل من القوم: ألا نكتب يا رسول الله؟ قال: لا اعملوا الكل ميسر، ثم قرأ: فأما من أعطى واتقى" (11 : 154/8)

### 4- أسلوب القصص :

لقد تضمن القرآن الكريم أنواعا من القصص القرآنية، منها قصص الأنبياء والقصص القرآني الذي يتعرض للحوادث لعبارة، والأشخاص الذين لم يبت نبوتهم مثل طالوت وجالوت. وأهل الكهف وذو القرنين، و قصص التي تتعلق بالحوادث التي وقعت في زمن الرسول ﷺ كموقعة بدر وموقعة أحد في سورة آل عمران. وكل القصص القرآنية حافلة " بكل أنواع التعبير الفني ومشاهداته من حوار إلى السرد تنعيم موسيقي. إلى أحياء للشخص إلى دقة في رسم الملامح، إلى اختيار دقيق للخطبة الحسنة في القصة" (190 : 247/1). و استخدام طريقة القصص في التربية تساعد على إيضاح ما يصادف المرء من

صعوبات وتعقيدات في الحقائق والمعلومات المراد توصيلها الى المربين ونفسيرها وتبليغها .  
وقد ادرّب المرسي الرسول ﷺ " الميل الفطري الى القصة ، وادراك مالها من تأثير ساحر عبي  
للعرب ، فاستخدمها لتكون وسيلة من وسائل التربية والتقويم " ( 279 : 237 ) .

## 5 الترغيب والترهيب :

ان التربية الاسلامية لا تغفل اية طريقة او أي اسلوب توجه به الانسان ورشده الى السلوك  
الصالح في حياته ، وهي بذلك تعطيه حقه من التربية . فليس معنى ان الانسان ندى بخصي  
انه مخطئ ، وصد أو أن هذه سمة من سمات شخصيته ، بل معنى هذا انه قد اخطأ في احب  
اسبوك . وعلى التربية ان تكون فيها المرونة والاستجابة لطبيعة الانسان . ومن اساليب  
الترهيب العقوبة ، وهي وسيلة من وسائل التأديب ، وروعي فيها التدرج من الرفق الى شدة  
ومناسبتها لما ارتكب من خطأ ، وخروجها مما اشترطه المربون فيها عن التسمي والانتقام ( 116 ) .  
( 123 )

## (6) الوعظ :

ان وعظ المؤمنة تفتح طريقها الى النفس مباشرة مما يؤثر في تغيير سلوك الفرد ، واكسابه  
الصفات مرغوب فيها ، وكمال الخلق . وفي الحديث الشريف " وعظنا رسول الله ﷺ يوماً  
بعد صلاة العشاء موعظة بليغة ذرفت منها العيون ووجلت منها القلوب ، فمضى رجل : ان هذه  
موعظة مودع ، فماذا تعهد البينا يا رسول الله ؟ قال : اوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة .  
والعبد حشيشي ، فانه من يعش منكم يرى اختلافاً كثيراً ، واياكم ومحدثات الامور ، فانه  
صلاه ، فمن ادرك ذلك منكم فعليكم بستي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين عصوا عليها  
بانوا جذ " ( 15 : 44 ) .

ومن صور الوعظ غير المباشر اسلوب الايحاء " ويمكن ان يقع الايحاء بالنسب او  
النسب او الترغيب او التحبيب او التفضيل او الاغراء او التحصير او التضييق او  
التشهير " ( 258 : 47 ) .

## 7 اللعب والترويح :

في لعب تعبیر عن رغبة ممتعة لدى لكانن لحي في التعبير عن ذاته (190 ، 40/2)، والرغبة الإسلامية ترى خلال احدة كلها وفي كل منشطها من لعب وترويح، فهي اللعب تخيل لمواقف الحياة الحقيقية، ودنيا اللعب تتميز بأنها تخلق ديب جديدة للإنسان لا تلك التي يعيشها، ويربط اللعب بالحرية وممارسة النشاط ومدى وقت الفراغ، وان في اللعب، فراغ للصقة " (239 ، 398)

والترويح من اسباب السعادة، فالأسباب لكي تنهل كل انواع التربية، ويفعل بكن ما يقدمه في حياته بلا استراحة، ولا ترويح عن نفسه، لا بد من وجود مذهب تربية لكي يسي مشكل الحياة التي تعانيه ابن نمر مذهب التربية التي تقدم له بصفه تربية حسنة وعقله دون أن يكون تربية متكاملة تقدم له

## المبحث الثاني

### نماذج من السلف الصالح

#### النموذج الأول: الامام ابو حنيفة :

##### اسمه ونسبه :

هو النعمان بن ثابت ولد بالكوفة سنة ثمانين من الهجرة على الأرجح في اسرة كريمة غنية (263 : 15) .

##### نشأته :

درس أبو حنيفة القرآن الكريم على عاصم بن ابي النجود، وحفظه وتثقف بثقافة امثاله الاغنياء والآثار والنحو والآداب ونشأ بذاته من ناشئة ذلك العصر ولاسيما اولاد حجر الذين لا يدفعهم السعي لطلب القوت الى الاعراض عن العلم والمعرفة (19 : 25) .

لقد التزم ابو حنيفة بوصية الشعبي للتردد على مجالس العلماء فيذكر يحيى بن ابي بكر : كان ابو حنيفة يقول : مررت يوما على الشعبي وهو جالس فدعاني ، وقال : الى من تختلف ؟ فقلت اختلف الى السوق وسميت له استاذي ، فقال : لم اعن الاختلاف الى السوق عنيت الاختلاف الى العلماء ، فقلت له انا قليل الاختلاف اليهم ، فقال : لا تغفل عليك بالنظر ومجالسة العلماء فاني أرى فيك يقظة وحركة قال : فوقع في قلبي من قوله ، فتركت الاختلاف الى السوق واخذت في العلم فنفعنني الله تعالى بقوله (263 : 54) .

وقد اتجه الامام بكليته الى العلم في هذه الحقبة ، وتخصص في علم العقائد حتى بلغ فيه رتبة شريفة ، وكان رفيعاً . لما بلغ الثانية والعشرين من عمره جعل اتجاهه الخاص الى الكتاب والسنة والفهم فيهما ، وهو الذي يسمى بعلم الفقه ، فكان في ذلك الخير الكثير والنفع . ولزم امامنا شيخه حماد بن ابي سليمان ثمانين عشرة سنة ملازمة شديدة ، بلا ملل ولا انقطاع . فلما

مات شيخه اجتمع على الرأي الى ابي حيفة اصحاب حماد فقلوا له : احسن أي لتدرس . فقال عني ان يضمم لي عشرة منكم ان يلزموني سنة . قل : فضموا له ووفوا ، وكان ابو اسحق التسبيبي ممن وفى له (193 : 51) .

### العوامل الثقافية :

لقد شهدت الاعوام ما بين عشرين والمائة للهجرة بداية تحقيق عملية الاسلام حروحه من الحرية لافتحام عالم القرن السابع الميلادي بصفاته الهلنستية و مبراطوريته الكبيرة الزبطينية والساسانية ، وكان على العالم الاسلامي الناشئ ان يوحه تلك لمشكله الناحمة عن اتساع افق الامة والارض ، والمشكلات التي تريد اعتزل الفتح السياسي ، ومشكلات لنزيم الشرع والتعامل مع الفئد المتميزة وسط منظومة الاسلام الشاملة .

يبدن أخطار هذا (العلم) في مطلع القرن لاول لم تتأت نتيجة الحركة المتسارعة للفتوحات عدد ما تأتت سجة صعوبات تتكون المداحي على مستويات كافة . ولا سيما الديموقراطية (السكانية) ، إذ ظهرت صعوبات حمة في تأسيس لامصار ولاسيما البصرة و لكوفه (43 / 486)

### العوامل الاجتماعية :

لا نزال نقيبه العامل الاجتماعي ليس في المادية فقط ، بل في القرى و الحو صر ، لذا كان لتظيم الاحماعى فى الامصار قبليا ، وكان لذلك مشكله الكبيرة (12 : 389) .

### العوامل الإدارية والسياسية :

كثت هناك مسألة السلطة في لمجتمع الإسلامى التي قسمت حولها قوى و آراء ، واستقرت السلطه في نظام جديد سمي نظام (احلافه) . وسبب التركيب القبلي والعصبي حذب الانقسام الاجتماعي و الابدلوجي .

وفد حل القرن الاول الهجري والصف الذي بالذات مسألة تدوين لعلم الصالح نقيبه وحلت مسألة الوظيفة الاجتماعية للعلم او علاقه لمجتمع فسبب من الارتباط الكامل

بالاسلام وهو شرعة المجتمع كله استعصى على الاحتكار والاستئثار وسوء استاويل ، وان مسألة علاقه العلماء بالسلطة اخذت طريقها الى الحل من ضمن المبدأ الذي اقره القرآن الكريم (مبدأ الامر بالمعروف والنهي عن المنكر) اذ جاءت الآيات القرآنية لتؤكد ذلك وسها . «وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ» (سورة آل عمران آية 104) ، «تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ» (سورة آل عمران آية 110) ، «يَأْمُرُهُم بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ» (سورة الاعراف آية 157) ، «يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ» (سورة التوبة آية 71) .

ان هنك مسألتين رئيسيتين تركتا اثرا كبيرا في التطور العلمي الاسلامي وهن مسألة علاقه الاسلام بالاوضاع العصبي للدولة ، ومسألة النهج التربوي للمسلم فيما يتصل بعلاقته بالشرعية والمجتمع والسلطة . ويهنا ان نسلط الضوء على النهج التربوي . اذ حرت محاولات محد لعالمه في النصف الثاني من القرن الاول عن طريق تدوين السيرة النبوية بسكل شامل بعد ان دوت المعزى (210 : 47) نكن الصراعات السياسية التي انعكست في شكل صراعات ثقافية وعلمية في قلب الاسلام وشرعته حالت دون ذلك ، فقد كانت هناك صورة للاسار المسلم على نحو ما يراه الخوارج في علاقته بالجماعة المسلمة والسلطة القائمة . وكنت هناك صورة له عند امر جنة والقدرية في علاقته بالله والشرعية والمجتمع . وكان هنك خلاف حول الاله لوياث في النهج ، فسلوكية تكون ام البداية عقيدية ؟ ففي حين شدد الامام زيد بن علي وقسم من محدثين والزهاد من امثال الاوزاعي والفضيل بن عياض وابن مبارك على السديك انصرف الامام جعفر الصادق ومن وافقه ، مثل ابي حنيفة وسفيان الثوري ومالك بن انس الى اراا الناحية النظرية الفكرية للنهج التربوي بوصفها الاله والاولى بالاعسار ، هذا على اختلاف بينهم في التفصيل . وعندما خلف ابر حنيفة النعمان بن ثابت (ت 150هـ) شيعه حماد بن ابي سليمان (ت 120هـ) (37 : 256/6) في حلقته مجامع الكوفة كانت هذه المسألة الى جانب المسائل الفقهية الجزئية ، شغل العلماء الشاغل ، ذلك انه وسط المتغيرات الكسرة التي كانت تواجه المجتمع والسلطة واوساط العلم بالكوفة والبصرة وكان من الواضح ان النهج الواحد التربوي الواضح للانسان المسلم هو الكفيل وحده باصطناع توافق بين المسلم وعمله ولا

زعرعة علاقته بشريعته أو مجتمعها وأنه كفيل باستمرار رسالة الدعوة لمناس على السلوك  
التربوي للمجتمعات الإسلامية وإفرادها (42 : 68)

### مؤلفات الإمام (أبو حنيفة):

ترك أبو حنيفة (37 . 256 / 6 . 54 . 495) (64 : 284) كتاباً صحفياً من أمثلة في فقه  
المعاملات والعبادات، وفي السر وفضيل الدوان وعكس تنظيم الضوء على فكره التربوي  
من خلال رسالته (العالم والمتعلم) (21 : 27)، ورسالته إلى عماد السني (20 : 33 38)، والفقه  
الاسطو والفقه الأكبر وأوصيه ولأبي حنيفة في فقه السلوك والسلوك الاجتماعي للعالم  
وصيه إلى تلميذه أبي يوسف وقد لاحظ معظم الذين درسوا الثقافة الإسلامية أنها اتسمت  
بالتابع الفقهي (فقه العبادات، وفقه المعاملات)، وطريقة السؤال الجذبة على ثقافة  
الإسلام منذ القرن الثاني الهجري، رؤوا أن الوضع كان مختلف في حقته الأولى، وقالوا  
اهتمت أبي حنيفة لفكرة والمكلمين شكل عدم تدعم هذا الرأي (126 . 8)

وهناك من أحرر يبدو في رسائل أبي حنيفة وينصل بالشكر بالذات، والملاحظ أن هذه  
الرسائل مؤلفة على طريق السؤال والجواب، ثم تقسم وتدرج من البساطة والوضوح إلى  
أكثر صعوبة وتعقيداً. والواقع أن هاتين سمتين تظهر في أكثر الرسائل والكتب المعاصرة  
لأبي حنيفة أو التي نعت خلال القرن الثاني كله (63 : 19).

### الفلسفة التربوية عند الإمام (أبو حنيفة):

بدأ أبو حنيفة رسالته إلى المتعلم بإيضاح ثلاثة أمور منهجية.

لأمر الأول : ضرورة النظرية.

لأمر الثاني : ضرورة التحديد من طريق الاجتهاد.

لأمر الثالث : معنى الجامع للإسلام (21 : 5).

ففي مجال ضرورة النظرية في التربية قال : "أعلم أن العمل نفع المعلم كما أن لأعضاء نفع  
للمتعلم. فالعلم مع العمل ليسبر النفع من أجل مع العمل الكبير، مثل ذلك الرد القليل ندي  
لأنه في نفع مع الهداية، بها نفع من أجل مع الرد الكبير. ولذلك قال تعالى ﴿قُلْ

هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴿ (سورة الزمراء 29)

ويتصل هذا الادراك لاهمية النظرة الشاملة للقضايا بالنسبة لعددها المقدمة الضرورية للعمل في الاسلام (21 : 8 : 11)، "انما الاعمال بالنيات وانما لكل امرئ ما نوى . (نم بمشورات مأثورة التي عرفت في البيئة العراقية ابان مطالع القرن الثاني الهجري لاسيم ترجمات ابن مقفع وغيره من الفارسية وغيرها ففي احدى هذه المأثورات المنسوبة لى انفرط : " العلم روح والعمل بدن والعلم اصل والعمل فرع والعلم والد والعمل مود . . . وفي مأثوره اخرى : " ان العلم اصل وان القوة فرع وان العلم روح وان القوة جسم . . . " (66 : 98) .

ولعن اب حنيفة الذي يدافع هنا عن المسألة النظرية في الاسلام التي أطلق عليها اسم ( العلم ) لم يكن يفعل ذلك لدوافع موضوعية فقط تتصل بصحة الرواية النظرية مقدمة للعمل ، بل كان يرى في " خضم الضلال في العمل " وفي اوساط مختلف المذاهب الدينية و لسياسية ان الوصوح الطري عاصم عن كثير من أسباب الخطأ في التصرف والخط في الفكر ، و تبع هذه المذاهب يسمون من جانبه ومن جانب تلميذه ابي مقاتل " والاحناف من امتز احكم للمبشرين ، وكانت جماعات من هؤلاء الاحناف ترى في التنظير والمقايسة والمحاكمة خطرا على الدين ، وترى انه لا فائدة في الكلام فيما ليس تحته عمل " (58 : 54) ذلك ان هذا كله في احسن حالاته ليس اكثر من تمهل يدخل في باب اداء الكلام في الدين بالرأى (21 : 9-10) لكر ابا حنيفة كان يرى في التشردم الديني الموجود في بدايات الصراع مع السمية والمناوية (45 : 37 : 38) (44 : 25-26) (39 : 25-26) وبعض الثقافات القديمة الأخرى في نسام واعرافى وما وراء النهر مستوى عالياً مع بقاء الاهتمام بالمسألة النظرية هذه التي كان يسميها العلم الاكبر (فقه الاصول) في مقابلة الفقه الاصغر (فقه الفروع) .

اما الامر الثاني امر مشروعية اعادة النظر والتفكير امر يتحدد، فان ابا حنيفة بوجه فيه اولئك الذين يدعون بشكل عام الى التزام اقوال السلف الصالح ، والتكر لكل ما لم يجر في ادعاهم . انه يقول لتلميذه عندما يواجهك هؤلاء بالقول الا يسعك ما وسع اصحاب النبي ﷺ قل لهم بل يسعني ما وسعهم لو كنت بمنزلهم وليس بحضرتي الذي كان بحضرتهم . لكن الامور تغيرت مثل اصحاب النبي ﷺ وليس بحضرتهم من يقاثلهم فلا يتكفون السلاح ، ونحن قد استلبنا بمن يطعن علينا ويستهل الدماء منا (21 : 90-96) فلا نتكلف له سلام . وبعد العدة للدفاع عن انفسنا .



وهكذا يرى أبو حنيفة مشروع الجديد في المتغيرات التسامة مد أيام النبي ﷺ واصحابه، ومن هذه المتغيرات تكرار الفرق والخصوم في الدين. وراء هذا كله لابد من موقف جديد وشامل لانه (21، 9) "دأ كف الرجل لسانه عن الكلام مما احتلف لنفس فيه، وقد سمع ذلك لم يبق ان يكف قلبه لان القلب من ن يكره حدا الامر من او الامر من جميعا فان العالم لا يستطيع ان يغمض عنه عما يحري حوله حجة ان لا يقع عن سمعه وبصره لا يكون هو مسؤولا عنه، ان معنى ذلك يقع عنك" (21: 9-10) "واسم احواله لانك لا تعرف الخطأ من الصواب الثابتة على ان يزل بك من تشبهه م يزل بغيرك، ولا تدري ما لمخرج منها. والثالث لا تدري من تحب في الله ومن تغض فيه لانك لا تدري لمخطئ من المصيب حيث ان الوضوح النظري ليس المقدمة للتصرف الصحيح فقط بل هو مقدمة لكل عمل اجتماعي ذلك به حتى في حدوده الدنيا تميز المخطئ من المصيب بها" (21: 10) يبقى اساس الاختيار والاجتناب، ومن ثم اساس لعمل وبطوي هذا التأكيد على بهيئة صمية مفادها ان العالم المسلم يصح كذلك (أي عدم مسما) عندما تبدأ فاعليه لاجتماعية او كما يقول ابو حنيفة عدم يحتل بالعامه والجمهور (21: 10)، فليس هناك علم للعزة ولا عالم لنفسه فقط (21: 10) ذلك ان الله احد على العلماء ان يبنوا العلم للناس ولا يكتفون به (65: 114/2) فمن كنمه عن اهله "اجم بلجم من السر يوم اقيم" . والعلم الذي يعني الرؤية الشملة والواضحة. ويعني الغالبة الاحتمالية في الجمهور، ويعني الوضوح في الوحة والصدق في تمييز الحق من الباطل والوقوف الى حسب الحق ايضاً فان حيفة يحمل في هذا نسب على اولئك الذين يؤيدون الرأي بلا انكار نقيضه احتمعا من مثل الاربعة الذين يسألون عن لون ثوب مرثي فيزعم احدهم انه ابيض من غير ان يحظى الثلاثة الآخرين الذين يرويه احمر واسود او ازرق (21: 10) .

ويبقى امر ثالث يرى ابو حنيفة انه ضروري لا كمال مقدمة المنهج الذي يرسمه تربوب لعالم المسسم وهو ان على العالم المسسم. في ممارسته للدعوة لى الله ان يعرف "ان الله عز وجل اذ بعث رسوله رحمة ليجمع به الفرق وليرد الالفه. ونم بيعته يفرق الكلمة ويحرض المسلمين بعضهم على بعض هذا المعنى الخامع ومؤلف للاسلام بتدول حديث بي حيفة السالف عن الاضاف، ويصططه ن هؤلاء الاضاف المحطئين يعمون محطئين، لكنهم يبقون مسلمين اخذ. ومن ضمن واجبات لعالم المسسم ان يشر ولا يشر انطلاق من المعنى الخامع

و لمؤلف للاسلام . عليه اذن ان يبقى في نقاش معهم في حدود الدعوة لمرجوع عن الخطأ  
و بالحس فلا يتجاوز ذلك الى قذفهم بمقذع او رميهم بالكفر ، وان ظل يؤكد انهم محطون .  
ونصر لمسألة الى درجة الخروج من فلسفة الاسلام نفسه عندما يعمد العلم المسلم عقله او  
نعندا الى تحريض فئة مسلمة على فئة اخرى مسلمة بسبب اختلافه معها او مع علمائها .  
لرأي نيس في امر العالم المسلم في خلافه مع خصومه خلافا في الرأي . ولا ستقل ليصبح  
خلافا في الدين ، فان صار كذلك كان العالم نفسه مخطئا خطأ تتفاوت حدود امتداده بتفاوت  
حجم الضرر الناجم عنه و اصراره عليه او عدمه " ( 21 : 11 ) .

إن لاسلام هو الدين الذي يدعو العالم المسلم الناس اليه ، و يدعو غير المسلمين لدخول  
فيه . و يدعو المسلمين للالتزام باحكامه . وعلى العالم ان يعرف ماداي يعبه الدين وحداته . ثم  
ما هو موضعه في العلم وموضعه بالنسبة للاديان والشرائع الأخرى . في هذا المجال يرى ابو  
حنيفة ان على العالم ان يعرف الفرق بين الدين والشرائع ليستطيع تحديد مكانته في التاريخ  
الاسلامي بشكل عام ، وفي تاريخ الرسالات بشكل خاص . واذا كان لله عز و حل قد أرسل  
سبه ﷺ رحمة للعالمين فكيف يتجلى ذلك في الدين الذي بشر به ، وفي الشريعة التي نزلت  
عنه . ويقول ابو حنيفة إن رسل الله لم يكونوا على اديان مختلفة ، ولم يكن كل رسول منهم  
بأمر قومه شرك الذي كان قبله ، لان دينهم كان واحدا ، وكان كل رسول يدعو  
في شريعة نفسه ، وينهى عن شريعة الرسول الذي كان قبله لان شرائعهم كثيرة مختلفة  
هناك اذن درس واحد منذ ادم حتى اليوم جوهره او فكرته الرئيسة التوحيد نوحد الله وتوحيده  
عنده ( 21 : 11 ) .

لقد اوصى الله عز و جل الرسل جميعا باقامة الدين وهو التوحيد . وان لا يعزقوا لاه  
جعل دينهم واحدا ( 21 : 11 ) « شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحًا وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا  
وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا » (سورة الشورى آية 13) هكذا  
صور النبي دين الله الاسلام بصورة البنيان الحسن الذي لايشكل فيه هو غير لينة . وهذا هو  
معنى الاسلام الجامع « قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا  
اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ » (سورة آل عمران آية 64) لذا  
مدام الدين واحدا فان اللقاء ممكن بل ضروري ، ولن يكون الدين واحدا ان لم يستصع

استيعاب الجميع على اختلاف شرائعهم في عالمه . ان الدين لم يبدل ولم يحول ولم يعير والشرائع قد غيرت وبدلت لانه " رب شيء قد كان حلالا لاناس قد حرمه الله عز وجل على آخرين . . . " هذا هو اذاً معنى كون النبي رحمة انه جاء لاعادة توحيد العالم في ظل الدين الواحد مع ادراك اختلاف الشرائع باختلاف الانبياء . صحيح ان القرآن (مهيمن) على الشرائع السابقة لكن الوحدة التاريخية للدين والاختلاف التاريخي للشرائع يفتحان للمسلم افاق جديدة في التعامل مع عالمه ومع مخالفه في مجتمعه من المسلمين وغيرهم ان عليه ان يدعو لمذهبه وشريعته ، وعليه ان يحرص على انتصدهم اجتماعي لكن خلافه مع مسلم اخر لا ينبغي ان يخرج عن حدود الخلاف ضمن الدين الواحد والشرعة لواحدة . أم خلافه مع المسلمين مثلاً في مجتمعه فلا ينبغي ان يخرج عن حدود الخلاف في نطق الدين الواحد . هكنا تبقى لوحدة في الدين هي لفكرة الاجتماعية الاساسية كم هي الفكرة التاريخية الاساسية فيكون عامل الانسان المسلم كما كان في الماضي رحب الافاق في الحاضر والمستقبل . ويؤدي ذلك الى سيدة نظرة جديدة في علاقاته بتاريخه وحاضره الاجتماعي ومستقبله انديني . ان محمداً ﷺ ليس حديثاً في العالم ليس ابن القرن السابع اميلادي ، بل هو استمرار لمئات القرون قبله في كون دينه هو الدين التاريخي للبشرية كلها . فالذي يتبع دين محمد انما يدخل نفسه وبحرية في المجرى العام لتاريخ ذلك المجرى هو خلاصة تجارب البشر على هذه الارض في تعاملهم مع الرسالة الالهية الواحدة .

ذا حدد المسلم موقعه في التاريخ في الجانب العام من الدين يأتي الجانب الآخر الجانب الداخلي وهو الايمان ، وابو حنيفة يرى ان لايمان هو التصديق والمعرفة والتعيين والقرار والاسلام (21 : 13) ، وعندما يوضح ابو مقاتل ويشكو كثرة الاسماء يقول له ابو حنيفة ان هذه اسماء مختلفة ومعناها واحد هو لايمان وحده ، وذلك بان يقر بان الله ربه ، ويتيقن بان الله ربه ، ويعرف بان الله ربه . فهذه اسماء مختلفة ومعناها واحد ، كل رجل يقال له يا انسان ويا رجل ويا فلان وانما يعني القائل بها واحداً ، وقد دعاه باسماء مختلفة (21 : 14) . الايمان في نظر ابي حنيفة هو التصديق اذن . وهو بذلك يحالف عدداً من الفرقاء يجعون لعمل جزءا من الايمان ، ولهذا يخرجون غير العامل منه ، ويقولون تبع لعمل العمل : ان الايمان يزيد وينقص ولهذا قد سمو ابا حنيفة مرجئاً لانه يرجئ العمل عن الايمان (7 : 138) واشتدت هجماتهم لذلك ، في حين يبدو ان ابا حنيفة توصل الى هذا الرأي في سياق صراعه مع نظرة

اخوارح الى سلوك المسلم ، فقد اخرجوا بعددهم العمل جزءا من الايمان اكثر المسلمين من حضيرة الاسلام ، واستباحوا قتلهم بحجة ان كلا منهم ارتكب هذا الذنب او ذاك ، وهكذا لم يعد مسلما (7 : 100) .

اما ابو حنيفة الذي كان يرى ان الاسلام اصله الاساسي (الجمع والتوحيد والتأليف) فقد كان يريد للعالم المسلم في سلوكه بين الناس (ان يامر بالمعروف وينهى عن المنكر) من غير ان يكفر احدا من الناس بذنوب (21 : 104) ، وان يظل الباب مفتوحا للمسلم من طريق الدعوة والارشاد للعودة الى اداء القرائض التي اهملها والجماعات التي ابتعد عنها لسبب او لآخر . في مقابل هذا يريد ابو حنيفة للعالم المسلم ان يشيع الثقة بين المسلمين عن طريق بعث ثقة كل منهم بنفسه . فالمسلم ان كان مصدقا بوحداية الله وشرعية النبي يستطيع ان يقول انه (مؤمن) منتم الى جماعة المسلمين بما يعطي له هذا الانتماء من حقوق ، وما يرتبه عليه من واجبات . وقد كان فقهاء آخرون يؤثرون ان يقال انا مؤمن ان شاء الله (21 : 14) . وقد رأى ابو حنيفة في هذا تمهلا لا ضرورة له ولا فائدة غير اثاره الشكوك والفتنة بين المسلمين حيث ان الانسان المقيم على ارض الإسلام يصبح مسلماً عضواً في جماعة المسلمين عندما يرى هو باختياره انه مؤمن . ولو عمد العالم في المجتمع الى محاسبة الناس على مدى ايمانهم لافسد حرية الاختيار ، والمعنى الجامع والمؤلف والموحد للإسلام . ويعني هذا في النهاية انه لا يستطيع احد ان يزعم التقدم على الآخرين في الايمان ما دام الايمان هو التصريف والتصديق . ولا يمكن ان يتحزأ او يزيد او ينقص . والعالم المسلم في المجتمع المسلم ليس افضل ايمانا من اناس عاديير ، وهكذا فإن عليه ان يضع هذا كله في حسابه عندما يتحرك اجتماعيا ، فإن اعتقد غير ذلك فما الذي يفعله في النداء القرآني الى اهل الكتاب (21 : 14) ان لا يتخذ بعضنا بعضا اربابا من دون الله . ويرى ابو حنيفة أن الفقه في الدين افضل من الفقه في الاحكام ، ولأن يتفقه الرجل كيف يعبد ربه خير له من ان يجمع العلم الكثير (57 : 2) .

ان العلم في نظره هو الذي يعلم (الايمان بالله تعالى والشرائع والسنن والحدود واختلاف الامة واتفاقها) . واذا كان قد اوضح في القسم الاول من رسالته الى المتعلم مسألة الدين والايمان فاه في الرسالة نفسها (41 : 36) وفي الفقه الايسر يدرس مسألة (22 : 40) الشرائع والسنن والحدود واختلاف الامة واتفاقها . وهو يرى في هذا المجال ان على المتعلم ان يعرف

اصول الحق أو مصادر المعرفة. وهي في ذلك أربعة (21، 31، 32) كتاب باطون، وحير، ومجتمع عليه، واحتهاد قدس، وإحماص صحيح، إنها لاصول المعرفة تاريخيا لكن لابي حنيفة فصل التأسيس تقريبا فيما ينص بمصامين القياس وحدوده، وأنه يتميز بالأسس للاحبار بالنص من غيره تأخذه بالخير أو الاخبار لمصنحه القياس أو لرأي (22، 40) لكن الاذى الكثير الذي ناله من معاصريه بلا تغيير بهجه من فعلا على أنه كان يعطي قياس على الاصل المؤجى موقعا متقدما على خبر الاحاد (21، 11) فلا يقدم على القياس من الاخبار الا ما نواتر منها أو اجتمع عليه، ثم به كان يريد للمنعم (21: 11) يعرف ان الاحاد الستة ينقسم الى خاص وعام، وان النسخ يكون في الامر وانتهى دون لاجبار. وقد رأى ابو حنيفة ان موخره هذا حون مصادر الشريعة كاف كأصول بالأسس للمنعم الذي سبق في سنوات وسنوات على اي حال في تعميم الفقه ولا به كان يهدف هذا الى وضع اصول بهجه للمساءلة فقط فقد يدور الموضوع على مسائل اخرى بعد تفسيره خبر في عام وحاص، ووضع المسألة في نصها فيما يتصل بالنسخ.

نقى ادب ابي حنيفة في السلوك الاجتماعي للعالم من الناس يصرون الى العالم اعامل من صهرائهم بوصفه فدوهم في كل شيء، ونهدا عليه ان يكون سيد الخدر والمحاسبة لنفس منذ لندابة في سموكه الشخصى والعام. انه يستحب لتلميذه ان كان يريد ندر نفسه للعلم ألا ينزج باكثر من زوجة (16: 1/ 180) ويستحب به ان يحتره بكراتين فيدب الافارب لكي لا تشغله باقاربها وراياتهم والوساطة بهم (65: 2/ 327) (16: 1/ 186) فضلا على ان الافارب الفقراء للروحة "ياخذون امواله ويطعمون فيها غبة لصمغ". (16: 1/ 186) ويؤثر لتسميد ان لا تزوح ولا يجهن مهة الا بعد تحصين العلمى، لاساس (16: 1/ 186). وذلك ان النفع العلم ما كان عنقوان الشبيب ووقت فرع القلب واخاطر لكن ليس معنى ذلك ان لا يجهن لمدن. ان عليك ان مجمعه لتستعني به عن وحهاء المجتمع والسلطة (65: 2/ 329) وقد قد سعيد بن المسيب (84 هـ) ان السلطان بشجع العام العبي على نفاق ماله ويؤمله ليستطع الصعظ عليه في وقت عسره (263: 2/ 116).

ان العلم هو أعز ما في الوجود على قلب العدم. فلا يهني ان يصرف الى امر بعد اكفبه رجاء الثراء اذا دخل في قلب حرج منه تعلم. فاداء عدم علمه علم وما لا وسر لا

فليصرف الى الناس مرشدا ومعلما من غير ان يتوقف على الازدياد من العلم (16 : 186/1 187) انه في سلوكه الاجتماعي ينبغي ان يتصف (16 : 187/1) بتقوى الله وأداء الأمانة والنصيحة لجميع الخاصة والعامة، والافضل منذ البداية عدم مخالطة التجار والوجهاء ورجال الديوان (16 : 187/1) فانهم يسيئون الظن بك ويعتقدون ميلك الى أخذ الرشوة منهم. إن عليك ان تلزم العامة والجمهور، وهؤلاء يريدون منك ان (16 : 185/1) لا تقعد على قوارع الطريق، بل في المسجد، وألا تأكل في الاسواق ولا تقعد على الحوانيت ولا تلبس الدياح والحلي وأنواع الابريس، انهم يعدونك قدوتهم ويأخذون عنك دينهم ويسؤوهم ان يلاحظوا تغيرا في معاملتهم أي تعاليا عليهم (16 : 185/1) فان استغاثك احدهم فلا تجب عن سؤاله ولا تضم اليه غيره فانه يشوش عليه (16 : 185/1) ويريد منك الجمهور (16 : 187/1) ألا تجالس احدا من اهل الاهواء الا على سبيل الدعوة الى الدين. وأن تسارع الى العامة الى المسجد فور اذن المؤذن (16 : 191/1) وتريد منك العامة أن تقص في المسجد القصص هنا عليك ان تخافهم (16 : 193/1)، فإن القاص لا بد ان يكذب. وقد تضطرك ضرورة باجتماع بذوي الجاه والثراء في مثل هذه الحالة عليك ان تصر على الامر بالمعروف والنهي عن المنكر أيا كان الاعراض والاستهتار. ان الله معيتك وناصرك وناصر الدين، فاذا فعلت ذلك مرة هبوك ولم يتجاسر احد على اظهار البدعة في الدين (16 : 193/1) وواجبك الاول لكي تظل فقيه الجمهور ان تتجنب السلطان ولو كان عالما عادلا، لكن الضرورة لا بد ان تقودك رعية لمصالح الجمهور او استدعاء منهم للاجتماع به، ان عليك في مثل هذه الحال ان توقره (16 : 193/1) وألا تكثر الكلام بين يديه، ثم لا تكثر التردد عليه صيانة لعلمك ولتزلتلك عند العامة. ثم عليك ان تحرص ان احتجت اليه أن تكون صلتك به هو لا بحاشيته واعوانه الذين يتصارعون على الاقتراب منه، وقد يستخدمونك في صراعهم دون ان تشعر (65 : 325/2) فان استفتك فلا تفته الا بما تراه حقا وصحيحا في الدين والفقهاء (16 : 184/1) فاذا صادف ان جرى في مجلسه ما يخالف الدين فلا تسكت ولا تغلظ ولكن قل له (16 : 190/1-191) اني ذكر من سيرتك ما لا يوافق العلم. وابو حنيفة يرى ان العالم اذا اكثر ذلك في مجلس السلطان اعرض عنه وراحه من زيارته او التردد عليه، وذلك خير له (16 : 191/1) او الاستماع الى اقصيص العامة عن (16 : 193/1) رؤياهم للنبي ﷺ ورؤيا الصالحين في المنارل والمساجد

والمقابر افضل من الجلوس بمجلس السلطان ولو للامر بالمعروف والنهي عن المنكر ، ومواطن العلم بعد بيته المسجد لجامع هناك تأتيه انعامه والاستفتاء والاستماع ، وهناك يعبد ربه ، وهناك ينشئ حلقة لطلابه (16 : 191/1) فاذا كن العالم غريبا عن المدينة أو المصر الذي يتخذ من جامعه مقرا له ، فإن عليه ان يتعرف علماء المصر ويوقرهم ويطمئنهم الى ان العلم ثمين حتى لا يشعروا انه ينافسهم في جاههم او مصالحهم (16 : 191/1) . ولهذا فإن عليه ان يرفض بداية عروض السلطان للعمل معه في القضاء او في غيره حتى لا ينزعج عسمااء المصر (16 : 188/1)

ويرى ابو حنيفة ان تلامذة العلم في حلقة اسرته الحقيقية ، فاقبل على متفقهيك فانك اتخذت كل واحد منهم ابنا وولدا فيزيدهم هناك رغبة في العلم (16 : 188/1) ولأنهم أسرته فإن اهتمامه بهم يتجاوز حقة المسجد الى منازلهم ، فان انس من بعضهم ذكء وورعا ورغبة في الاستمرار ان يرعاهم حتى يتخرجوا ، وعليه ان يقيم للمبرزين منهم حلقة بجانب حلقة وباشرافه لتدريب ، ثم ان عليه ان يثني عليهم بين الناس ليحسن ظنهم بهم فيقبلوا عليهم (65 : 322/2) .

لقد كان ابو حنيفة يرى ( ان العلماء ورثة الانبياء ) (16 : 194/1) لذا هم طليعة المجتمع . وقد اعتقد ان منهجه التربوي النظري والعملي كفيل بتنشئة العالم المسلم القدوة الذي يكون صورة كملة للانسان المسلم . وربما كانت هذه الصورة التربوية الأنموذجية اول الصور من هذا النوع في حقب الاسلام الاولى .

## النموذج الثاني: الغزالي:

" الغزالي المفكر الإسلامي الكبير الذي يمث جهمه العقلي انعائاً يعبر عن الروح الحضارية للأمة العربية الإسلامية . فقد فهم روح الدين واتجاهه واحاط باصوله وقضايا الفقهية ، واغذه بآرائه الفكرية والفلسفية النافذة . وقد كتب فيه المحدثون مؤلفات لا سبيل إلى احصائها في مختلف اللغات من اقصى الشرق إلى اقصى لغرب ، ولقد نشرت مؤلفته وترجمت إلى لغات اسيا واوروا (199 : 5) .

## اسمه ونسبه :

محمد بن محمد بن محمد بن أحمد أبو حامد الغزالي الطوسي (46 : رقة 20)، ومن المرجح أن تسميته الغزالي ترجع الى مهنة والده وهي غزال الصوف، وقد ذكر ذلك ابن حنكان، اذ قال بصدد كلمة الغزالي " انها بفتح الغين المعجمة وتشديد الزاي المعجمة، وبعد الالف لام وهذه النسبة الى (الغزال) فيقولون العطاري وينسبون الى العطار . القصار فيقولون القصارى " (24 : 216/4) .

ولد الامام الغزالي بطوس من اعمال خراسان وقد اتفق اغلب المؤرخين ان ولادة الغزالي كانت عام 450 هـ 1058 م (54 : 216/4) (55 : 273/12) (66 : 49/4) .

## نشأته :

كان والد الامام يغزل الصوف ويبيعه في دكانه بطوس، فلما حضرته الوفاة وصّى به وبأخيه أحمد الى صديق له متصوف من اهل الخير، وقال له إن لي لتأسفاً عظيماً على تعلم الخط، واشتبهى استدراك ما فاتني في ولدي هذين فعلمهما، ولا عليك ان تنفذ في ذلك جميع ما اخلقه لهما (36 : 10، 4) فلما مات الاب اقبل الصوفي على تعليمهما الى ان فنى ذلك النور اليسير الذي كان خلفه لهما ابوهما، وتعذر على الصوفي القيام بقوتهما فقد لهما : اعلما أنني قد انفقت عليكما ما كان لكما، وانا رجل من الفقر والتجريد بحيث لا مال لي . فاواسيكما واصلح ما ارى لكما ان تلجأ الى مدرسة فإنكما من طلبة العلم . فيحصل لكما قوت يعينكما على وقتكما، ففعلا ذلك، وكان هو السبب في سعادتهما وعملو درجتهم (36 : 102/4) .

درس الغزالي في صباه الفقه على يد الامام احمد محمد الراذكاني، وكان ذلك في سنة 465 هـ / 1073 اذ كان عمره خمس عشرة سنة (240 : 12) ثم سافر الى جرجان ليدرس على يد الامام ابي قاسم بن مسعود بن اسماعيل الجرجاني (36 : 103/4) خمس سنوات، وبعد خمس سنوات أي في سنة 470 قدم الامام نيسابور ليدرس على يد امام الحرمين ايجاد المعالي الجويني . وقد ظهرت بوادر النبوغ السريع على الغزالي فأظهر الجويني عناية خاصة به، فضلاً عن بعض طلابه فيذكر السبكي : " وكان امام الحرمين يصف تلامذته فيقول الغزالي البحر



المغدق (36 : 47 / 103). وصف العزالي في حياة استاذة الحويني في كتابه المسمى بـ (مُنخول) فقال له : " دفتني وانا حي هلا صبرت حتى اموت " و اراد القول بان : كتابك قد غطى على كتابي (47 : 9 / 169) ومنذ 484 هـ / 1091 م اصبح الغزالي عميد مدرسة النظامين في بغداد، وبعد ان انتشر علمه في الافاق، وبعد اربع سنوات قضاه في التدريس رهد في الدنيا، وأثر العزلة، ورجع الى البلد اخرام حاجاً وباحثاً عن الحقيقة ليتوجه الى الشام، واقم فيها نحواً من عشر سنين، وأخذ يجول في البلاد ليرجع الى بغداد، ثم عاد الى خراسان، ودرس بمدرسة النظامية ببسابور، ثم رجع إلى مدينة طوس، واتخذ الى جنب داره مدرسة للفقهاء وخاقا للصوفية وكانت وفاته بطوس في يوم الاثنين الرابع عشر جمادي الآخرة في سنة 505 للهجرة أي عام 1111 لميلاد (47 : 9 / 169) (24 : 4 / 216) (36 : 4 / 104)

ترك الامام الغزالي ثروة هائلة بقيت براساً يهتدي به طلاب العلم في لمشرق والمغرب طيلة عصور امتدت منذ وفاته حتى يومنا هذا. ولم تنحصر ثروته العلمية بكثرة مؤلفاته التي قارت لثلاثمائة مؤلف بين كتاب ورسالة (48 : 15)، بل بالمنهج العلمي الدقيق الهادي الرصين الذي استخدمه في تناوله الافكار ومعتقدات الفرق لمختلفة، فضلاً عن تنوع انتاجه فقد كتب في الفقه بوصفه فقيهاً، وألف في علم الكلام بوصفه مصلحاً وداعياً للإصلاح، وقف ضد الجدل من اجل اجل الجدل، والتكفير والتحريم بين لفرق الدينية، وكان حواراه معهم محاولة لتجميعهم بدل تفرقهم، ولا سيما الامة آنذاك كانت معرضة للغرارة من الأوربيين الصليبيين، وهم على الابواب (250 : 24 / 274) وأشهر مؤلفات لغزالي هي : احياء علوم الدين، ومقاصد الفلاسفة، والمتقذ من لضلال، وتهافت لفلاسفة، والاقتصاد في الاعتقاد، ومعيار العلم، مشكاة الانوار، ورسالة ايها الولد المحب، والمقصد الاسني .

### العوامل الثقافية:

شهد العصر لذي وجد فيه العزالي حالة من الغليان والاضطرب في كل شيء، فقد تخلص الناس من البويهيين، اذ كانت نهاية حكمهم على يد السلطان السلجوقي طغرلبيك عندما دخل بغداد، ولقي القبض على الملك الرحيم ابو نصر خسرو في سنة 447 هـ / 1055 م (25 : 169) و تنقلت السلطة السياسية بين السلاجقة لأن الخليفة العباسي لا يملك من الحكم الا

لحظة باسمه على المنابر ، وإلى جانبه السلطان السلجوقي المسيطر على الحكم . وبهذا الصدد يذكر لبروي : إن الذي بقي في أيدي خلفاء الدولة العباسية إنما هو أمر ديني اقتصادي لا مدني ، فالقائم الآن هو رئيس الإسلام لا ملك دنيوي " ( 13 : 132 ) .

لقد سيطر في هذا العهد الدعوات الباطنية التي كانت تعمل على تفويض الخلافة العباسية من أحد حسن . وازداد خطر البيزنطيين من الخارج ولكن السلطان الباطني استطاع لتصدي للحركات الباطنية بالمدارس النظامية التي أسسها الزراري السلجوقي نظام ملك ( 117 - 222 ) ومع ذلك استطاعت الباطنية أن تقتل السلطان الباطني إرسال على يد يوسف الخوارزمي ( 2 : 73 / 10 ) .

وفي عهد السلطان السلجوقي ملك شاه اشتد عضد الحركة الاسماعيلية الباطنية زعماء الحسن بن الصباح الذي استطاع في سنة 483 هـ / 1090 أن يحتل قلعة الموت قرب اصفهان . وحاول القضاء على الخلافة العباسية والحقاقها بالخلافة الفاطمية . وأتباع الحسن بن الصباح هم الذين اغتالوا نظام الملك سنة 485 هـ / 1092 م ( 3 : 144 ) . أن الجو السياسي مضطرب والفن والحروب الداخلية بين الطوائف المختلفة ولا سيما عام 488 هـ / 1095 م وهو العام نفسه الذي اعتزل فيه الغزالي التدريس وهجر بغداد ( 2 : 45 / 9 ) ، أثر في نفسه لامام الغزالي فم يجد حلالها إلا الرحيل والبحث عن الحقيقة لايجاد المنهج الصحيح ، لكونه بروياً ومعملاً على ايجاد فلسفة دينية صوفية تربوية حاول بها تنشئة النوارن المسحوصة الاسلام واعدتها على وفق المبادئ التي جاء بها القرآن الكريم والسنة النبوية .

## الفلسفة العامة عند الإمام الغزالي:

أولاً: الوجود والمعرفة والطبيعة الإنسانية:

### 1. نظريته للوجود :

يقسم الغزالي الوجود في كتابه الاحياء الى اربع مراتب ، وجعل الوجود في اللوح المحفوظ في ترتيب الاول ، اذ يقول : " للعالم أربع درجات في الوجود ووجود في اللوح المحفوظ ، هو ماس على وجوده الجسماني ، ويتبعه وجوده الحقيقي ، ثم وجوده الحسي .

سم وحووده العقلي " (47 : 1374/8) وفي كتابه مشكاة لأبوار بقسم نعرني الوحوود على عديم . عالم ابدك الشهادة و عالم الملكوت . إذ يقول . " واعلم أن عالم شهادة ريادة على عالم الملكوت كالتفسر فضلاً عن السب . وكالصورة والقلب ريادة على الروح . وكظلمة الى النور وكالنفوس ريادة على العلو . ولذلك سمى الملكوت العالم نعلوى والعالم الروح حايي والعالم النوراني . وفي مقاييس العالم السفلى والخسماي واصلمدي (52 . 13) وان نله هو سب لو حود العالم وقد حقه ناز ديه وقدره ، فيؤك نعلوي " العالم حدث ناز ديه فديمه اقتصب وجوده في الوقت ندي وحديه ، وان يستمر العدم في العبة لتي استمر نله ، وان يندي الوحوود حيث ابدأ (52 : 230) . وان الله مريد للكائنات مدر بها ، فلا بحري في الكون قبل أو كسر . صعر أو كسر حير أو سرير ، فازاده نله في صر النعلوي شاميه للمحوقات جميعها من انسان وحيون وسان وحماد . فلا شيء يعمره أو يخرج على حكمه (240 . 39) وبكر النعلوي مدأ السبسه ، ولا نعرف الا بالسبسية التي نرجع الى رادة وختيار تام ومعرفة شاملة . وهذه الصفات لا نصق الا على الله . وإذ كانت الاسباب والمسببات الطسية لا نطوى على سلازم وحب فإن ارتباط جميع حوادث الكون بالفاعل امريد بنقل السبسية من المسنوي الطسعي الى مستوى الآتي (47 : 116/1) .

## 2. نظريته في المعرفة:

عرف الغزالي المعرفة بأنها العلم ندي لا يعمل الشك (51 : 161) ويشبه المعرفة بحررة سار فيقول : " إذا كان العلم كروية النر فالمعرفة كاصطلاحه " (51 : 62) .

### ولقد قسم الإمام طبيعته المعرفة على قسمين :

أ . معرفة النفس ومعرفة الله تعالى : نستترط النعلوي في معرفة الله تعالى معرفة الانسان لنفسه . وبذكر ذلك بقوله : " يحب على كل سار ان يعرف نفسه لان معرفة لنفسه هي مفتاح معرفة لله تعالى . وذلك استنداً الى قول رسول الله عز وجل : " ومن عرف نفسه فقد عرف ربه " (50 . 13-14) .

ب . معرفة الدنيا والآخرة : كد الغزالي ن الدين والآخرة لا نحتصر ستنوع ولكن بالدرجة ، فالدي قبل الموت والآخرة بعد الموت ، فلو ت يفصل سبهم ، وفئة الدين معرفة الله من طريق معرفة قدرة الله ، ويقول النعلوي : " ولا يمكن رؤية الله ما نهم

تفتح عيناه ، ولا تفتح عيناه ما لم يحصل له المعرفة بالله تعالى ، ولا يحصل له معرفة صنع الله تعالى الا بالحواس " ( 50 : 24 : 25 ) .

ويفسر الغزالي اصل الادراك عند الانسان من خلال تفسيره للآية الكريمة : ﴿ اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ مِثْلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ ﴾ ( سورة النور آية 35 ) .

ويقسم لغزالي الادراك العقلي وبشكل متدرج من الأدنى الى الأعلى :

فالمشكاة رمز للحواس تتلقى ما يفد اليها من انطباعات العالم المحيط بها .

والرجاجة رمز للخيال ، يحفظ ما تورده الحواس ليعرضه على العقل عند الحاجة .

- والمصباح يعني العقل ويدرك المعاني التي تتجاوز حدود الحواس والخيال .

والشجرة هي المبادئ الفكرية العامة ، اي انها بمثابة القيم التي تقيس عليها الافكار والاعمال ، ولذلك فهي تؤلف بين العلوم المختلفة في وحدة متصلة الاجزاء .

- واما الزيت فهو الروح القدس ، اذ هو الالهام يختص به الانبياء والاولياء ، وفيه تتجلى لوائح الغيب ( 137 : 101 ) .

### 3. نظريته في الطبيعة الانسانية:

وصح العرالي الطبيعة الانسانية اذ حدد اربعة مسميات وهي القلب والروح والنفس والعقل ، وميز هذه الالفاظ على أساس الوظيفة وليس على اساس طبيعتها لانها كلها لطيفة امرية . لقد فرق بين النفس والروح ، فالنفس هي الجوهر الذي جمع بين عالمين ، عالم العقل ، اي العالم الالهي وعالم الحس ، اي العالم المادي . فالنفس اذن همزة وصل بين عالمين ، اما الروح فهي البخار اللطيف الذي ينتشر في جميع انحاء الجسم ويكون سبباً في حياتها وحركتها ( 52 : 18 ) وبعبارة اخرى ان الغزالي ينظر الى مصطلحات النفس والقلب والروح على انها اسماء لشيء واحد ، وهو جوهر الانسان . فاذا كانت الشهوات طابعة سمي نفساً ، واذا كان الصفاء والترفع والانقياد لله صفته سمي روحاً ، واذا كان يتقلب بين الطاعة

والمعصية سمي قلباً (292 : 101) فالقلب يشير إلى عمق الأفكار وأبعدها غوراً في طبيعة الإنسان. والروح هي لمزج الأعلى للمعرفة والمسؤولية عن صفات الرؤية والكشف عندما يتحرر الإنسان من كل شعور محسوس. والنفس ثلاثة أحوال : مطمئنة، أو لوامة، أو امارة بالسوء. ولعقل يدل على نوع الحركة والمستوى العقلي لتصور الإنسان (222 : 62).

وقد ركز الغزالي طبيعة الإنسان في القلب ولذلك حدد ثلاثة أفعال وهي :  
أ. الإرادة : وهي قوة باعثة إلى جانبين، حنب نافع مثل الشهوة وجانب ضار مثل الغضب.

ب. القدرة : وهي قوة الاعضاء عضلياً وليست قوة واستعداداً فحسب.

ج. الخواص : وهي لقوة التي تدرك الأشياء وهي طاهري مثل الخواص الخمس كالسمع والبصر والشم والذوق واللمس، وبطني وهي الحس المشترك والتخيل والتفكير والتذكير والحفظ. وإن القدرة على المعرفة عند الإنسان موحودة في القلب، والخبرة والمعرفة التي يكتسبها القلب يمكن أن تكمن بالعقل وحالة العقل في الإنسان تتوقف على نوع العلاقة التي تقوم بين القلب والشهوة والغضب. ومثل العقل جميع علاقاته الحالية العقلية للروح في الجسد كما يمثل الاتجاه في غوه (233 : 126).

## ثانياً: الوراثة والبيئة:

لقد ميز الغزالي الحيوان من الإنسان لأن الحيوانات لديها دوافع غريزية في حين أن الإنسان يكتسب الدوافع البيئية الاجتماعية. وتمثل الغرائز عند الغزالي بالشهوة والغضب، أي ميل إلى الطعام والميل الجنسي وانفعال الغضب.

وتستدعي الميول الفطرية وجود مجموعة من الميول ولا استعدادات الغريزية المختلفة. واختلاف الناس فيما بينهم يعود إلى اختلاف الاطرار المزاجية (السمات). يقول الغزالي : "اعلم أن الإنسان قد اضطحب في خلقته وتركيبه أربع شوائب فلذلك اجتمع عليه أربعة أنواع من الاصناف، وهي الصفات السبعية والبهيمية والشيطانية والربانية" (47 : 1356) وإن السمات المحمودة والمذمومة في الإنسان تعود إلى هذه الاصول الأربعة، ولكن ذلك مجموع في القلب، ويجمعها الغزالي في مقولته " فكان المجموع في أهلب الإنسان الخنزير والكلب

و بسبب و حكيم " (47 : 1356) والانسان يعيش هذه الادوار ، فسلكه متغير ، اذ سحر من حال الى اخرى على وفق الموقف ، و التربية هي التي تعدل من سلوكه . و يقول الغر لي بهذا لصدد : " و الحكيم الذي هو مثال العقل مأمور بأن يدفع كيد الشيطان و مكره بأن يكشف عن نفسه بصبره النافذة و بوره المشرق الواضح . و ان يكسر شره هذا الخنزير بتسليط الكلب عليه . اذ تعصب بكسر سورة الشهوة و يدفع ضراوة الكلب بتسليط الخنزير عليه و حصص كلب . فهو تحت سياسته . فان فعل ذلك و قصر عليه اعتدل الامر و ظهر العدل في مملكه لئلا و جرى لكل على الصراط المستقيم . و ان عجز عن قدرها قهره و استخدموه . فلا يراد في استنساخ الحيل و تدقيق الفكر ليشبع الخنزير ، و يرضي الكلب فيكون دائماً في عبده كسب و خنزير ، و هذه حال اكثر الناس مهما كان اكثر همتهم البطن و الفرح و مفسدة الاعداء " (47 : 8 / 1357) .

و بهذا فالعربي يرى الناس مختلفين في مجاهدة هذه القوى و هم على ثلاثة فرق و هي (329 : 92) :

- 1 . من يغلب الهوى فيملكه ، و يستولي عليه و هو حال اكثر الناس .
- 2 . من يكون حربه و مجاهدته لنفسه دائمة ، و هي رتبة عليا لا يرتقي اليها سوى صريح الخرب
- 3 . من يغلب هواه و يستولي عليه و هي رتبة الانبياء و الاولياء .

يؤكد نغزالي على التربية الوراثة اذ يقول : " اعلم ان الطريقة في رياضة الصياد من هم لامور راو كدها . و الصبي امانة عند و انديه ، و قلبه الطاهر جوهره نفيسة سادحة حالية من كل نفس و صورة ، و هو قابل لكل ما نقش و مائل الى كل ما جمال به اليه . فان عود اخير و علمه سب عليه و سعد في الدنيا و الآخرة و شاركه في ثوابه ابواه و كل معلم له و مؤدب . و ان عود نسب و هسل افعال البهائم ، شقي و هلك و كان الوزر في رقبة القيم عليه . و سواي به ، و قد قال الله تعالى . ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَاراً ﴾ (سورة التحريم آية 6) و مهم كان الادب بصوره عن نار الدنيا فإنه يصونه عن نار الآخرة ، و صيانه بأن يؤدبه و يهدبه و علمه محسب الاخلاق و يحفظه من قرناء السوء ، و لا يعود التمتع و لا يحجب اليه الرتبة اسباب الرفاهية فيضيع عمره في طلبها اذا كبر ، فيهلك هلاك الابد ، بل ينبغي ان يرى فيه من اول امره

فيسمع من في حضرة و رصاعه امره صالحة متدنية تأكل خلال ، فإن ليس الحاصل من احرام لا ركة فيه ، فاذا وقع عليه نشور الصبي اعحت صيته من الحبيب فمئل صبعه الى ما يناسب الحباث (47 : 8 / 1468) ولا يكفى الغزلي بالاسرة الى ان اسبته والوراثه من راح يؤكد دور انوراة والسبته من حلال لروحة فيقول : " ان نكون سببه اعني ان نكون من اهل الدين والصلاح فيها سترعى سائها وشها ، فاذا لم يكن مؤدبة نم تحسن التدبب و بريية (47 : 8 / 718) .

وتبحة لهذا التفاعل من السبته والوراثه يحنف ناس فيم منهم في كثير من صنتهم وسمانهم ، فهم وإن تشاهوا في كثير من اخوص واصفات وذلك بحكم سمانهم الى وع اسدي و حد ، فبهم يخلفون فيما بينهم في كثير من صنتهم وسمانهم لشخصية نتيجة لاختلاف العوامل والمؤثرات انوراة والسبته التي يخضعون لتأثيرها من بداية تكونهم ، ثم تستمر في تأثيرها عليهم اخر حباتهم محدثة فروقا بينهم في حواث شخصيتهم المختلفة .

### ثالثاً: الاختيار والجبر :

مدك الامام العزالي شعربا (من الاشاعرة) فقد من مبدأ الكس . وهو ثبت صدرين على فعل واحد ، والقول بمقدور منسوب الى فادريين فلا سقى الا استبعد توارد التدريين على فعل واحد ، وهذا عما بعد ذا كان تعلق المدرتين على وجه واحد فم احسفت للمدريان احسفت وحه تعلمهما فتواردا التعللين على سيء واحد غير محال " ، (48 : 58) وقد فرق لغزالي بين الجبر والاحيار بين فعل جماماد وفعل لاسن وفعل امه ، فقال : " فعل السر في الاوراق متلاً جبر محص ، وفعل لله تعالى اختيار محص وقع منزلة بين مرتلتين ، فإبه جبر على الاختيار ، فطلب اهل الحق لهذا عبارة ثاشة لأنه لما كان فتاً تاشاً وائتمو فيه كتب الله تعالى فسموه كساً وليس مافصلاً للجبر ولا للاختيار من هو جمع بينهما عند فهمهما (47 : 3 / 3025) .

ان العزالي لم يحص اراده الانسان في اختيار لفعل الموافق بل جعلها قصيدة بالعلم . وهذا لعلم نطف من اللطاف لالهية أو نور بغضه الله في القلب ، فإذا صح ذلك كت الأفع

المسماة اختيارية ناشئة عن اسباب زائدة على الذات ، وكان الانسان في التهابة مجبوراً عليها . ولكن هذا لا يعني أن الانسان جبري على الاستسلام للارادة الالهية ليس تخلياً عن الارادة الاسانية بعد تصحيح إتجاهها واستقامة سبيلها ، وذلك بتكييفها على وفق مقتضيات الأدب والارادة الالهية . فإذا قال السائل (لا اريد إلا ما يريد مشيراً بذلك الى الله عز وجل فليس ذلك انكاراً لإرادته ، وقيل تنسيقاً لإرادته مع إرادة الله ، ومعرفة الارادة الالهية على المستوى التكيفي تتحقق بمعرفة مواضع لرضاه سبحانه . فمفهوم الحرية عند الغزالي تعني في خلاصتها ، لا تخلص في أي لون من ألوان العبودية ، في حين انه في ذلك الخضوع للرغبت النفسية مهما سعت الألوان واحد وهو العبودية لله وحده . ويرى الغزالي ان الانسان بذلك قد وجد مبتغاه (329 : 97 - 98) .

#### رابعاً: الخير والشر :

ان الطبيعة الانسانية محايدة ليست خيرة ولا شريرة في ذاتها وفي أصلها الخلقي ، بل هي محايدة وفيها استعداد لأن تكون خيرة أو شريرة على حسب التربية وظروف البيئة . وهذا الوسط الاجتماعي له أثر كبير في تكوين الانسان في انصافه وتوجيهه . ويؤكد الغزالي هذا الانحياز ويهتم بتربية الاطفال ، فيقول : " من أوائل الامور هي التي ينبغي أن تراعى ، فان الصبي بجوهره خلق قابلاً للخير والشر جميعاً ، وانما أبواه يميلان به الى أحد الجانبين " (47 : 1472/8) . ويرى الغزالي ان اخلاق الانسان تتغير بالتربية فيقول : " لو كانت الاخلاق لا تقبل التغيير ، لبطلت الوصايا والمواعظ والتأديبات لما قال رسول الله ﷺ : " أحسنوا أخلاقكم وكيف يفكر هذا في حق الادمي ، وتغيير خلق البهيمة ممكن ، إذا ينقل البازي في الاستيحاء الى الأنس ، والكلب من شره الأكل الى التأدب والامساك والتخيلة ، والفرس من الجراح الى السلاسة والانقياد ، وكل ذلك نغير للاخلاق " (47 : 1439/8) . وهكذا يرى الغزالي الاخلاق سواء الخيرة منها او الشريرة ناتجة عن تفاعل دوافعه وميوله الفطرية مع المحيط البيئي الذي يعيش فيه ، وصفاته الخلقية تتوقف على قوة دوافعه واعتدالها ، ومهمة التربية هو توجيه الانسان نحو الخير والابتعاد عن الشر (247 : 26) .



## خامساً: الفرد والمجتمع :

نظر العبراني للانس بصره كليه من خلال عترته في اخذ عفة، وبذلك نحن بصرفي ابي هذا الموضوع إلى كتابه الاحياء بموضوع سمه الأثقة والاحوه، وعرف الانثى بأنها جبره حسن احبر، والشرفه جبره سوء احلى، فحسن حتى وحب انه حب وبألف في موافق، وهو خلق بسر مدحصى وبجاسد وانه ابر " (47/ 931/5) وان الانس كاش حماعي باضلع، ويوضح العبراني ذلك فتقول ان صحته ينقسم إلى ما يقع بالانس كالفه حبه سب احور، أو سب لاجتماع في المكنت أو في المرسنة، أو في اسرى أو على باب سلطان، أو في الاستار أو إلى ما شأ احبر او فنصه (47/ 931/5)

## سادساً: النوع (الذكر والانثى) :

لا يعرف العبراني من الذكر والانثى، فمعرف باقئمه لانسبه بلسره ويرك كحترقها إلى غصصها الضعه الاسماء، فاقسمه لانسبه لاختلاف الذكر والانثى في حدس سب ولات لا سباص مع غارق الضعى من الرحن وبراءه، لان هذا الفارق به دلالة، فهو لا يلايه من باب خلق الانثى، ومظهر من مظهر قدره له في عمده حتى ويشير القرآن الكريم إلى ذلك \*والليل اذا يغشى\* والنهار اذا تجلى\* وم خلق الذكر والانثى \*ان سعيكم لشيئ\* (سورة البقرة اية 4)، ويمرل سبحانه وتعالى، \*ومن كن شيئا حسنا روجين نعلمكم تذكروا\* (سورة البقرة اية 49)، ويحصر من المره يورد نعرالي أحاديث لرسوب شيخ "أكملت من انما احسنهم أخلاقا وأحسنهم بأهله (11/ 250/2) وقال الرسوب شيخ "من كان له أدبه فأحسن أدبها وعداها فأحسن عداها واسع عيها في العمة اني تسع انك عليه كك له سمه ومسرته من البار إلى غنة " (11/ 85/4).

ونحلف المره من رجل بوطيبتها وليس بوعهه، فإن العمل الذي يصح برجل لا يصلح للمره، فالرجل هو سطله في احسم وفرة في السب لأن وظيفته غصص ذلك، وكانت المرأة دونه لأن وظيفته تعب وطيقة، فبراه تتعرض لاعاء حمل والرصاعة وغيرهما، لذلك جعل العبراني لمره كيا خاصاً بها، وصع لها شره صاعد حبرها روحه فتقول "سعى ان تكون المره دون الرجل ربع والأ سنحقره بدس ونظول وذل وحسب وان تكبرن فوقه بربع حبال والأدب والبرع واحق " (47/ 1525/8).

## مفهوم التربية والأهداف التربوية العامة:

### أ. مفهوم التربية:

إن مفهوم التربية عند الغزالي يتفق مع الهدف الاسمي الذي جاهد للوصول اليه ، ولذلك عرف التربية بأنها " تهذيب لنفوس الناس في الاخلاق المذمومة والمهلكة ، وإرشادهم الى الاخلاق المحمودة المسعدة " ( 47 : 23/1 ) ويشبه التربية بعمل الفلاح قائلاً : " ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الاجنبية من الزرع ليحسن نباته ويكمل رعيه ( 49 : 76 ) . ويرى الغزالي أن التربية الاسلامية تبلغ بالانسان درجة الكمال ، إذ يقول : " اعلم أن المقصود من المجاهدة والرياضة بالاعمال الصالحة تكمل النفس وتزكيها وتصفيها لتهذيب اخلاقها " ( 53 : 198 ) .

ويرى الامام ان السن المناسبة للتغير بالتربية وتشكيل الخلق هي مرحلة الطفولة . اذ تصير لتربية أثر محسوسة تبقى مهما طال الزمن فيقول : " اعلم أن الطريق في رياضة الصبيان من أهم الامور واوكدها ، وقلبه الطاهر جوهره نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة . وهو قدير لكل ما نقش ومائلا الى كل ما يمال به اليه فان عوده الخير وعلمه نشأ عليه ، وان عود الشر وأهمل اهمال البهائم هلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه والوالي له " ( 47 : 1468/8 ) .

لقد رسم الغزالي هدفه التربوي على وفق فلسفته ، لنظراته للحياة وما فيها من قيم ، ثم وضع المنهج العلمي الذي رآه مناسباً لتحقيق هدفه وغرضه من التربية فصنف العلوم وقسمها وأعطاه قيمتها وبين فوائدها للمتعلم . وقد رسم الغزالي طريقة التدريس وقسم العلم على قسمين : علم المعاملة وعلم المكاشفة ، ويؤكد ان العلم الذي يتصدر الاحياء هو علم المعاملة فقط ، لأن علم المكاشفة لا يتعلمه إلا الصديقين ويكون التكلم به بالايحاء والرموز لان افهام الخلق قاصرة عن فهمه ( 200 : 25 ) .

إن الهدف العام الشامل عند الغزالي هو التقرب الى الله والوصول الى الكمال الانساني ، ولذلك نقض الغزالي مبدأ تعلم العلم لذاته كما يسميه العلم المجرد فيقول : " ويتقن ان العلم المجرد لا يأخذ باليد " ( 49 : 57 ) ، ويرى ان التربية الخلقية ترتقي بالنفس الانسانية لتتصل

نخالقها سبحانه وتعالى مصدر الكمال ويتم ذلك بارتقائها مجال الحس والتفكير، ثم الى مجال الكشف الذي تطل به عالم الغيب فتتطلع الى الحقيقة، وتصل الى اقصى رتب الكمال الانساني باقترابها من الخلق سبحانه وتعالى. ومرتبة الكمال الانساني تتم من طريق عملية التركيز التي تستهدف الارتقاء في مستوى الخصوع للشهوات والاهواء الى مقام العبودية لله (329 : 132).

#### ب. الأهداف التربوية السلوكية العامة:

1. التوحيد والوجود : لقد جاء الاسلام باسمى عقيدة في الاله الواحد، صححت فكرة العقائد الدينية واتمتها، وصححت فكرة الفلسفة النظرية وقومتها.
2. تنظيم المجتمع : اساس المجتمع السليم اقرار مبادئ الاخوة والتعاون والمساواة والمشاركة القائمة على ممارسة الحقوق والواجبات.
3. الهدف الانساني : ان التربية في جوهرها عملية انسانية، وان الاسلام رسالة موجهة للناس اجمعين ذكوراً واناثاً على تعدد اجناسهم ولغاتهم واللوانهم وازماتهم، فالمساواة هي الاساس.
4. توجيه طاقات لامة توجيهها سيمياً. يرى الغزالي ان تعمل التربية الخلقية على ترقيّة النفس الانسانية نحو الكمال سواء أكان في مجال الفكر أم في مجال السلوك، وفي هذا حفظ لطاقات النفس الانسانية وتوجيهها لتؤدي وظائفها بشكل مناسب (53 : 218).
5. تحقيق العلم هدفاً تربوياً : نادى الامام باقران العلم والممارسة الهادفة المنتجة النافعة للجماعة، فالتربية هي اخراج الاخلاق السيئة وغرس الاخلاق الحسنة.
6. الجنديّة الدائمة : يرى الغزالي ان عداد النفس وتركيز القلب تهدف الى أن يصبح الفرد اهلاً لحمل الرسالة الاصلاحية، والعمل المتواصل لنيل رضا الله سبحانه وتعالى فهو يعد العابد لا منفعة منه ان لم يشارك الناس اعمالهم ويجاهدون في سبيل الله من اجلهم (179 : 167)، وركز الغزالي على صفات الجنديّة من خلال التربية الخلقية، اذ

يرى ضرورة تعويد الطفل على الخشونة في المفروش والملبس والمطعم، وإن يعود المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل (236 : 677).

7. الاستقلالية : يؤمن الغزالي بالاستقلالية في التربية واتخاذ المواقف الايجابية بغض النظر عن موافقة الرأي العام، وفي هذا يقول الغزالي : "وايك ان تنظر الى أهل عصرك، فانك ان تطلع اكثر من في الارض يضلوك عن سبيل الله" (49 : 53).

## مكونات العملية التربوية:

### المكون الأول : المنهج الدراسي:

1. البدء بتعليم القرآن : وفيه يتم تعلم العلوم القرآنية الاخرى مثل التفسير والناسخ والمنسوخ، والمفصول، والموصول، والمحكم والمتشابه (47 : 27/1).
  2. تعلم السنة : والسنة في العلوم الشرعية الاستفادة من الانبياء، ولا يرشد العقل اليها كما يرشد الى الحسب والطب، ولا السماع مثلما هو الامر في اللغة (47 : 28/1).
  3. الاشتغال بالفروع : يجبر الغزالي الاشتغال بالفروع لمذهب معين بلا نظر في الاخلاق، وذلك ليكون عمل الطالب مطابقاً لعلمه.
  4. اصول الفقه : يقرر الغزالي تعلم العلوم حدوداً ومقادير اذ يقول : "لا تستغرق كامل عمرك في فن واحد منها طلباً للاستقصاء، فان العلم كثير والعمر قصير" (47 : 39/1).
- ولذلك قرر الغزالي تعلم ما يأتي :

- أ. اللغة.
- ب. التفسير.
- ج. الحديث.
- د. حفظ اسماء الرجال.
- هـ. الفقه.
- و. علم الكلام.

## المكون الثاني: أساليب التدريس:

تختلف أساليب التدريس عند الامام الغزالي فكل مرحلة من مراحل العمر اسلوب،  
فالتربية لديه مستمرة من المهد الى النحد .

1 مرحلة الطفولة : ويصنع الغزالي قواعد عامة لتربية الطفل وهي :

أ. حسن المراقبة .

ب. الاعتدال .

2- مرحلة الصبيان (مرحلة الكتاب) : ويتم على مراحل :

أ. الحفظ او التلقين .

ب . الفهم .

ج . لا اعتقاد والتصديق .

د . اشغال اوقات الفراغ .

هـ . تقديم النصيح والتوجيه واللعب .

3- مرحلة الفتيان : وهي طرق متعددة :

أ . الطريقة المباشرة .

ب . الطريقة غير المباشرة .

ج . التوسع على المتعلم في طلب العلوم .

د . مراعاة القدرات الفردية للمتعلم .

هـ . الحوار والمناظرة .

و . لرحلة .

ز . الحلوة .

ح . التمكر .

### المكون الثالث : المعلم :

ومن وظائف المعلم :

- 1 . انشفقة على المتعلمين .
- 2 . ان يكون تعليمهم بدون مقابل .
- 3 . أن لا يدخر نصح المتعلم شيئاً .
- 4 . زجر المتعلم بطريق التصريف ما امكن .
- 5 . ان لا يفرض على الطالب اتجاه المعلم وميله .
- 6 . ان يتعامل مع المتعلم على قدر فهمه .
- 7 . التعامل مع التعليم بجلاء ووضوح .
- 8 . ان يكون المعلم عاملاً لعلمه .

### المكون الرابع : المتعلم :

ومن آداب المتعلم :

- 1 . تقديم طهارة النفس على رذائل الاخلاق ومذموم الصفات .
- 2 . التقليل ما امكن من الاشتغال بالدنيا .
- 3 . ان لا يتكبر على العلم ولا يتأخر على المعلم .
- 4 . على المستدئ ان لا يخوض أو يصغي الى اختلاف الناس .
- 5 . لا يسع طالب العلم فناً من العلوم المحموده ولا نوعاً من انواعها الا وينظر فيه .
- 6 . أن لا يخوض في فن دفعة واحدة ويراعي الترتيب ويبتدئ بالاهم .
- 7 . ان لا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله .
- 8 . ان يعرف السبب الذي به يدرك اشرف العلوم .
- 9 . ان يكون قصد المتعلم في الحال تحلية باطنه وتحميله بالفضيلة .
- 10 . ان يعلم نسبة العلوم الى المقصد .

وحصر العرابي ( القوائد ) التي يجنيها الطالب من حصونه على العلم و المعرفة عي يأتي  
 الفائدة الأولى : بقى العلم و معرفة إلى ما بعد الموت افضل محبوب المرء ما يدخل  
 في قبره و يؤتسه فيه . فيما وجدت إلا لا علم الصاحبة فاحديها محبوبا بي لتكون  
 سر ح في قري و تؤنسني فيه و لا تتركني فرداً .

الفائدة الثالثة . " اني رأيت ان الخلق يعتقدون هواءهم يبادرون اى مر ذاب انفسهم  
 فأميت قوله تعالى ﴿وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ ۖ فَإِنَّ الْجَنَّةَ  
 هِيَ الْمَأْوَىٰ﴾ (سورة النازعات آية 40 - 41) و بقيت ان نقران حق صادق فادرت اى خلاف  
 نفسى و نسمرت بحاهدني و ما منعني به و ها حتى ارتصب بطاعة الله و انقادت .

الفائدة الرابعة . اني رأيت كن و حد من الناس يسعى في جمع حطام السب ثم يمسكه  
 فاصباً يده عنه . فتأميت في قوله تعالى : ﴿مَا عَنْدَكُمْ يُنْفَذُ وَمَا عَنْدَ اللَّهِ نَاقٍ﴾ (سورة  
 النحل آية 69) فبدلت ه حصولي من الدين لوجه الله تعالى فمرفقه من اس كين ليكو .  
 ذحراً نى عند الله تعالى .

الفائدة الخامسة . بي رأيت بعض الخلق بض أن شرفه و عزه في كسره لأقوام و اعشائر  
 فاعتبر بهم ، و دعم آخرون به في ثروة لأموال و كسره الأولاد فافخروا بها و حسب  
 بعضهم العزة و الشرف في عصب أموال بنس و طمهم و سبك دمئهم . واعتملت  
 طائفة انه في انلاف لما و اسرافه و سديره .

فأميت قوله تعالى ﴿إِنْ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾ (سورة الحجرات آية 13) فأخذت التقوى ،  
 و اعتقدت ان نقران حق صادق و طنهم و حسابهم كله . طر ر ثل

الفائدة الخامسة . " اني رأيت الناس يذم بعضهم بعضاً و يعدب بعضهم بعضاً ، فوحدت  
 صل ذلك من الحسد في امال و الحاه و نعم فتأميت قوله تعالى : ﴿نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ  
 مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا﴾ (سورة الزحرف آية 32) فعميت ان لقسمة كتب من الله  
 تعالى في الازل ، و ما حسدت احداً و رصيت قسمة الله تعالى

الفائدة السادسة : " اني رأيت الناس يعادي بعضهم بعضاً لعرض و سبب فتأميت قوله  
 تعالى : ﴿إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمْ عَدُوٌّ فَاتَّخِذُوهُ عَدُوًّا﴾ (سورة فاطر آية 6) فعميت انه لا يحوز  
 عداوه احد غير الشيطان .

الفائدة السابعة: " اني رأيت كل واحد يسعى بجد ويجتهد بمبالغة لطلب القرب والمعاش بحيث يقع به في شبه حرام ويذل نفسه وينقص قدره، فتأملت قوله تعالى: ﴿وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ إِلَّا عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا﴾ (سورة هود آية 6) فعلمت ان رزقي على الله تعالى وقد ضمنه فاشتغلت بعبادته، وقطعت طمعي عن سواه.

مقدمة الثامنة " اني رأيت الناس كل واحد معتمد على شيء مخلوق بعصمهم على التدبير والدرهم، وبالعصم على المال والملك وبعضهم على الحرفة والصناعة، وبعضهم على مخلوق مثله فتأملت قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ﴾ إن الله بالغ أمره قد جعل الله لكل شيء قدراً (سورة الطلاق آية 3) فتوكلت على الله تعالى فهو حسبي ونعم الوكيل (49: 123-127) (326: 123).

## النموذج الثالث: ابن رشد:

### نسبه وولده:

هو أبو الوليد محمد بن أحمد بن أبي الوليد محمد بن أحمد بن رشد، ويكنى بأبي الوليد (63 / 577) ويكنى بقاضي الجماعة (قاضي الجماعة كبير القضاة مصطلح صهر بالاندلس فيه صاحبه الى جانب خطته قاضي النظر في الاجناس والمورث، وله سلطة لاشرف على العدول يؤم الناس في الجمعة والعديد، وهذه الوظيفة خاصة بقرطبة وحدها) (209 . 146) ويكنى بابي الوليد الفيلسوف (1: 577 / 2) ويكنى الوليد أحمد بن الغرناطي (61 . 104 / 1) ويكنى بأبي الوليد الأصغر (38: 104 / 1)، ويكنى بالحكيم (59 - 242) وقد عرف ابن رشد أيضاً بالخفيد، ولد في قرطبة عام (520 هـ / 1126 م) وسوفي في مر كس سنة (595 هـ) مساء الخميس 9 صفر المصادف 3 كانون الاول عام (198 م) (281: 115).

لقد اشتهر ابن رشد في العصور الوسطى باسم (Averroes) عاش في الحروب الصليبية التي امتدت من (489 هـ - 688 هـ)، وعاش في عهد دولتي المرابطين والموحدين. وينتمي الى اسرة بعد من اعرق الاسر الاندلسية؛ اذ كانت تتمتع بتقدير عظيم في القضاء، فكان حبه ابو الوليد قاضي قرطبة فقيهاً مشهوراً في المذهب المالكي.



وصف بن لمار بن رشد قائلا: "كان فقيهاً عدلاً حافظاً للفقه بصيراً، بقواهم نافداً في علمه الفرائض والاصول من أهل الرياسة والعلم والبراعة والفهم مع الدرس ونقصه ونوفاره، ونقله نقباء مرطبة يسار فيه بأحسن وأقومها صريقة، ثم استعنى فاعفى، ونشر كنهه ونواليفه ومسائله وتصانيفه، وكان الناس يلحظون اسمه ويعتمدون في مهماتهم عليه. (1: 577/2) أم والده أحمد (487-563 هـ) (1094-1167 م) فكاتب سيرة علي مؤلف سيرة أبيه، إذ شغل منصب قاضي مرطبة، ولم يخصص عيشه حتى رأى أنه (ابن رشد أخفيد) قد بيع بحمه وداعت شهرته ونقله الملكة السامية التي كان يسعها الآب واجد. وقد نشأ ابن رشد أخفيد في هذه السنة الرخرة بالعلوم والفضل فدرس ما يدرسه أبناء رمنه من اللغة والآداب والاصول وعلم الكلام، ولا شك أن هذه المكاء العلمية الرفيعة التي كان يشبعها كل من لجد ونوالده كان لها أثرها العميق وطابعها الواضح في شخصية ابن رشد (أخفيد) وتكوينه العلمي والثقافي ولذلك لبس بالسنعرب أن تأتي حبه ابن رشد على المنوال نفسه الذي توالى في تلك الأسره التليدة الشرف، فقد سبب بضعه تربية أسرته وتاريخها العلمي والديني مسلك به وحده فتناً نسأة ذبسة حاضرة (94: 8).

### شيوخه:

كان ابن رشد جاداً في حياته العلمية لذلك قال ابن الأثير: "وعني بالعلم من صغره نى كسره حتى حكى عنه أنه لم يدع الطر والقراءة منذ عقل لابلله وفاة أبيه وليلة زوجه. وأنه استمر في ما صنف وفيد والف وهذب واختصر نحو من عشرة آلاف ورقة ومال إلى عموم لاوائل فكاتب به فيها الامامة دون أهل عصره" (1: 577).

درس بن رشد الفقه على مذهب الامام مالك، وروى الحديث عن أبيه بن قاسم ومن برر شيوخه في العربية أبو بكر بن سمحوت وأبو جعفر بن عبد العزيز، وقد ألف كتاباً في اللغة العربية سماه (نصروري في النحو)، وأهم أيضاً بعلم الطب، وألف كتباً منها الكليات في الطب. أما عن الفلسفة فذهب قسم من الباحثين إلى أنه أخذها عن بن ساحة وابن طفيل.

### أخلاقه:

هذه الاخلاق التي تمتع بها ابن رشد جعلته محط أضرار موحدن في المغرب لدين كانوا يطمحون إلى عمدة تحديد اخوان من حبة المجتمع العربي الاسلامي في المغرب وفي

مقدمتها العلم والتعليم . ولذلك دعا الخليفة عبد المؤمن الموحي ابن رشد سنة 548 هـ / 1153 الى مراكش بعد أن أخذ بنصيحة ابن طفيل .

### تلاميذه وأثره الثقافي :

كان لابن رشد مجلس علم يتحلق حوله طلاب المعرفة من كل مكان وتلمذ ابن رشد على بر والده أبي القسام على يده أولاد ومنهم أبو محمد عبد الله . وقد ذكره ابن أبي أصيبعة قائلاً : " بو محمد بن رشد هو ابو محمد بن عبد الله بن أبي الوليد محمد بن احمد بن محمد بن رشد فاصل في صناعة الطب عالم بها مشكور في أفعالها . أما أشهر تلاميذه فهو ابو الحجاج يوسف بن طملوس (560-620 هـ) صاحب كتاب المدخل لصناعة المنطق . ومن تلاميذه ايضاً أبو عبد الله محمد بن سحنون (8 : 337) .

### أولاً : مؤلفاته في الفلسفة والعلوم الالهية :

- 1 . تفسير ما بعد الطبيعة (نشره الأب موريس بويج / بيروت 1938) .
- 2 . تعليق على برهان الحكم .
- 3 . تلخيص شرح ابي نصر ( الفارابي ) .
- 4 . تلخيص كتاب نيقولاس .
- 5 . تلخيص كتاب ارسطو في المنطق .
- 6 . تلخيص كتاب الاخلاق .
- 7 . تلخيص كتاب البرهان .

### ثانياً : في الطب :

- 1 . تلخيص الاعضاء .
- 2 . تلخيص اول كتاب الادوية المفرد لجالينوس .
- 3 . تلخيص كتاب المزاج لجالينوس .
- 4 . كتب الحميات .

5. مفصلة في المزاج .

6 كتاب الكليات

### ثالثاً : مصنفات فقهية وكلامية :

1 . كتاب التحصيل .

2 . كتاب مقدمات

3 . كتاب مذهب لادلة

4 . مختصر كتاب المستقصى للغراني .

### رابعاً : مصنفاته في اللغة العربية :

1 . الضروري في النحو .

2 . كلام عن نكلمة والاسم المشتق .

3 . الشرح الصغير لفصحة والشعر .

### العوامل المؤثرة في شخصية ابن رشد :

عندما توفي يوسف بن تاشفين سنة 500 هـ / 1156م تولى الامر من بعده ابنه علي بن يوسف الذي حاول اقتفاء سيرة والده في المحافظة على إرثه الضخم ، ومواصلة الدفاع عن الأندلس ورد الأخطار عنها ، غير انه لم يكن قائداً عسكرياً كأبيه ، بل كان يميل الى لورع والرهذ (270 : 28) . ويعد في انزه المتبيلين قرب منه الى ان يعد في الملوك المتغلبين ، واشتد إشاره لاهل الفقه والدين ، وكان لا يقطع أمراً في جميع مملكته بلا مشاورة لفقهاء ، فكان اذا ولى احداً من قضايه كان في ما يعهد فيه الا يقطع ولا يثبت حكماً (لا يصدر حكماً) في صغير من الامور ولا كبير الا يحضر اربعة من الفقهاء ، فبلغ الفقهاء في ايامه مبلغاً عظيماً لم يبلغ مثله في المصدر الاول من فتح الاندلس . ولم يزل الفقهاء على ذك فكثرت نذك أموالهم واتسعت مكاسبهم ، ولم يزل يقرب من أمير المسلمين ويحظى عنده إلا من علم

الفروع ويحيي فروع مذهب مالك، فانتشرت في ذلك الزمان كتب المذهب المالكي وتحمل بمقتضاها ونبذ ما سواها. وكثر ذلك حتى نسي النظر في كتاب الله وحديث الرسول ( وكان على رأس الفقهاء في هذا العصر أسرتان هما بنو حمدين وبنو رشد في حين كان بنو حمدين طموحين سياسياً ميالين الى ترجمة مكانتها العلمية والاجتماعية الى نفوذ سياسي مباشر، كان بنو رشد أميل الى الوقوف عند حدود الواجهة العلمية والاجتماعية. ومن مظاهر الطموح السياسي لفقهاء بني حمدين الحملة الشرسة التي شنّها كبيرهم أبو عبد الله محمد بن حمدين قاضي قضاة قرطبة على كتاب الاحياء للغزالي حين وصله الى الأندلس. ومعلوم ان الغزالي كان يريد ان يجعل من كتابه احياء علوم الدين فقهاً للروح بعد تحرف الفقه الرسمي في الرسوم والشكليات، وصار الناس يتخذون من الفروع أصولاً، وخلا الميدان من العلماء المجتهدين. ولذلك ثار فقهاء قرطبة ضد كتاب الاحياء لشعورهم بأنه دعوة مباشرة الى الحد من نفوذهم والثورة عليهم. فأشتدوا ضده، وقاد الحملة أبو القاسم بن حمدين فأمنوا بتكفير من قرأ كتاب الاحياء واستصدروا من الأمير علي بن يوسف بن تاشفين أمراً بإحراقه فجمعت نسخه وأشتعلت فيه النيران في قرطبة وغيرها من حواضر الأندلس والمغرب وكان ذلك عام 503 هـ / 1109 م (59 : 276).

أما بنو رشد فبرز منهم ابن رشد الجدد فيلسوفنا الذي تولى منصب قاضي قضاة قرطبة سنة 511 هـ / 1117 م على عهد علي بن تاشفين الملك المرابطي، فسار فيه بأحسن سيرة وأقوى طريقة، وقد عرف بـ "الجلالة والفضل والذكاء والنبيل والنزاهة والحنم والمعرفة والعلم"، (59 : 177) فلم تكن له أية مطامع سياسية، اذ كان الى العلم اميل، فبدأ بتأليف كتابه البيان والتحصيل، وهو موسوعة فقهية في عدد من المجالات قبل توليه القضاء، فبقي مرتبطاً به الى ان طلب الاستعفاء سنة 515 هـ / 1121 م ليتقطع الى التأليف حتى توفي سنة 520 هـ / 1126 م وهي السنة التي ولد فيها حفيده الفيلسوف ابن رشد (42 : 276).

### **فلسفته العامة:**

امتاز بن رشد من غيره من علماء عصره بمقدرته على النقد والبناء فتجد كثيرا من جواب فكره وفلسفته يقصره على الجانب النقدي، مما يدل دلالة واضحة على انه صاحب رؤية

فلسفيه عدبه متميزة تقوم في أساسها على الهدم والارادة قبل ابناءه. حاعلا من ذلك الهدم نوع من التطهير الفكري والفلسفي. وقد شط قطبعة انسمو حبة (معرفية) مع كل من الفارابي وابن مسك كوتت خلافا لما شاع وداع. لم يعم على المؤمنين بن لدين والفلسفه كما فعل الفيلسوفان المشركان بل عمل بالعكس من ذلك على العكس سهما فقد انت ابن رسد يات فربه واحاديث شريفة في ارجح البصر في الفلسفه رعمو المنطق. لابن وحب لصرها. تم سدت الى وحر استعانة العارف عن تقدمه من لعماء

## آراء ابن رشد الفلسفية:

### أولاً: الوجود :

اذا تصفحنا اسباب الموجودات العامة وحدد ان سها ما هو فريب بموجود موجود، ومنها ما هو بعيد عم مشرك بن سائر الموجودات، وول الاسباب احاصه هي المده وصوره الفريبن البس بحدث عنهم الموجود او يفسد ابهما. اما لاسباب المشتركة فابهما المده لاوسى وهي السبب الاقصى لتحرك ولافعال. فلتحرك لاوسى وهو انسب لافصى لتحريك والفعال. فضلاً عن هدين السنين الصورة والعبه وهما في الموجودات نصبيعة لا تتميز الا بالاسم لان العبه لاولى في التكون هي الصورة (29 : 48).

إن لانباء تحدث عن سبابها العربية او احاصه لا سعبه او اعامه فلا سحاب الموجود عن الصورة مفهوم الذات الالهيه عند ابن رشد يمكن تلخيصها. " ن المند الاول موجود هو القوه بي نهيم على هذا الوجود. وهيمنة القواين التي تحفظ لنظام ونقيده تركيب والعلاقات الجدلية. ونسمله بالاحاصه نتي هي العلم، فهو عقل الوجود وعمه وعظامه ومحركة المسره عن المساواة. او عن اي شيء وصل الى صورته عقل الاسباب " (276 : 25) اما ادنه على وجود الذات لا يهيه فهي بعد ان يرفض دلة اهل لظاهر واستكلمن والمتصوفة وكن قد رفض من قبل ادله الفلاسفة اسثن العرب لانه يست شرعه في نظره. سع بها يست منطقية نلرم المرء اححه على سمو اندي تجه مثلاً في لبرهن برصاصية. دلت بقدم دله لفعلة التي نسو عمام مع ما جاء به الدين لاسلامي. يقول " فدا تقرر به يحب ناسرخ اسطر في لنباس الفعلي وانواعه كما يحب نضر في اقياس نفهفي فس أنه كان لم سعدم

أحد من قبل يفحص عن القياس الفعلي وأنواعه أنه يجب علينا أن نتبدى بالفحص عنه . وإن  
سنعبر فيه ذلك المتأخر المتقدم من تكمل المعرفة به فانه عسير أو غير ممكن أن يقف واحد من  
النس من بلقائه وابتدائه على جميع ما يحتاج اليه من ذلك ، وانه يجب أن يستطع جميع ما  
يجتاح له من معرفة انواع القياس الفقهي ، بل معرفة القياس العقلي اخرى ذلك . وإن كان  
غير نافذ ، وفحص عن ذلك فيجب علينا أن نستعين على ما نحن بسببه بما قدله من  
تقدما في ذلك . وسواء كان الغير مشاركا لنا أو غير مشارك في العلة فإن الابهة التي يصح بها  
نسزكية ليس بعد في صحة التزكية بها كونها آلية المشارك لنا في العلة ، عبر مشاركة اذا  
كانت فيها شروط الصحة ، واعني بغير المشارك من نظر في هذه الاشياء من القدماء قبل  
مآة الاسلام " ( 31 - 90 - 91 )

## ثانياً : المعرفة :

كل مفكر أو فيلسوف يحاول أن يؤسس المعرفة من طريق النظر الفلسفي حتى ينسى أنه بعد  
ذلك ما ، صرحه الفلسفي . وفلسفة ابن رشد عقلية بالدرجة الاولى ، ولذلك اهتم بافضل  
و درس سمع قدرته و حدوده ، وما الاثر الذي يؤديه في نظرية المعرفة ، ليتضح له بعد ذلك  
الفعل له الاثر الاول البارز ، وإن اثر الاحساس بداية اساسية لقيام العقل .

وبرى ابن رشد أن بداية المعرفة ترتبط اساسا بالتجربة الحسية ، اذ بالحس يدرك الصور في  
محي ، شخصية ، أي بوصفها متمثلة في مادة أو هيولي . فنحن مثلاً ندرك اللون الاحمر  
منملاً في الشيء ، الملون بهذا اللون ، لكننا لا ندرك هذا اللون وحده بغير الشيء الملون . يقول  
ابن رشد : " وعلى ذلك فنحن لا نستطيع تخيل اللون مجرد عن العظم والشكل فضلاً عن  
جسمه ، والحملة لا تقدر أن تتحلل المحسوسات مجردة عن الهيولي وإنما يدركها في هيولي ،  
وهي اخوة النبي بها تشخصت " ( 27 : 70 ) وهكذا نشأ في نفوسنا عدة معار وصور  
للمحسوسات ترتبط بالاشياء المحسوسة التي نشأت عنها في نفوسنا تلك الصور دائماً .  
وذلك من طريق الاحساس والتخيل . ولأن هذه الصور مرتبطة دائماً بموضوعات مدبة كن  
المرشد يسميها بالصور انهولانية . ولذلك فإن ما ينشأ في عقولنا من تصورات أو معقولات  
أن يكون قد تحصيل أساساً عن طريق التجربة " التجربة إنما تكون بالاحساس أولاً والنميش

ثانيًا. وإذا كان ذلك كذلك فهذه المعقولات إذا مضطرة في وجودها إلى الحس والتخيل ، فهي ضرورة حادثة بحدوثها وفاسدة بفساد التخيل " ( 27 : 70 ) وبذلك يكون ابن رشد قد سبق الفلاسفة التجريبيين بجعل التجربة الحسية أو الاحساس نقطة بدء طبيعية لتكوين المعقولات ، وهو بذلك قد سبق كانت (Kant) الذي ذهب إلى تحليل قوة العقل أو قدراته إلى القول أن الحسية أو الاستبطاء بمعنى قدرة لأنسان عده عسى الاحساس ، لا أن الفرق بين الفيلسوفين يتحصص في أن ابن رشد عد الاحساس قوة من قوة النفس في حين عده (كت) قوة من قوى العقل .

### ثالثاً : الطبيعة الانسانية :

أدرك الفلاسفة المسلمون مكانة الانسان في الكون واثره في الحياة والوجود ، فهو خليفة الله في الارض . ولذلك وجهوا إليه أهمية بالغة حتى وصفوه بأنه ( انسان عين الوجود ) ومن هنا انطلق ابن رشد في عد الانسان أشرف لموجودات التي في هذا الكون ، والعلم يعمل ذلك قائلاً : " الانسان هو النظام بين الموجودات المحسوسة الناقصة التي تشوب فعلها أبدأ القوة . وبين الموجودات الشريفة التي لا تشوب فعلها قوة أصلاً ، وهي العقول لمفارقة ، ووحوب أن يكون كل ما في العالم أم هو من أجل الانسان أو حاد من له ، إذ كان الكمال الاول الذي كان بالقوة في الهيولي الاولى إنما ظهر فيه " ( 27 : 124 ) ويقول أيضاً : " أن الانسان أشرف منه كثير من الموجودات . ومنها أنه إذ كان كل موجود يظهر من أمره أنه لم يخلق عبثاً ، وأنه خلق الفعل مطلوب منه وهو ثمرة وجود ( 34 : 134 ) .

ويضيف ابن رشد شيئاً عن أهمية الانسان فيقول : " وإذا ظهر أن الانسان خلق من أجل افعال مقصودة به فظهر أيضاً أن هذه الأفعال يجب أن تكون خاصة ، لأن نرى واحداً من الموجودات إنما خلق من أجل الفعل الذي يوجد لا في غيره أعني الخاص به ، وإذا كان ذلك فيجب أن تكون غاية الانسان في أفعاله التي تخصه من دون سائر الحيوان ، وهذه أفعال النفس الناطقة ( 34 : 134 ) .

ويحدد ابن رشد متانة الانسان في الوجود إذ يقول : " أن أقرب موجود هو هنا في الرتبة من الاجرام السماوية هو الانسان ، وهو كالمتوسط بين الموحود الازلي والكائن الفاسد .

فالإنسان هو الوصلة الذي اتصل به الوجود والمحسوس بالوجود المعقول . ولذلك تم به الله هذا الوجود الذي لحقه النقصان لبعده عنه " (32 : 166) .

### أبعاد الطبيعة الإنسانية:

وهي عند ابن رشد ( النفس ، الروح ، الجسم ) ، والبحث في النفس عند ابن رشد هي قسم من العلم الطبيعي لان العلم الطبيعي يبحث في الجسم من حيث هو مركب من مادة وصورة ونفس ، هي صورة الجسد او هي كما قال الفلاسفة : " كمال اولي لجسم طبيعي الي " . ودليلنا على ذلك ان النفس لا تفعل ولا تفعل الا بالجسد ، وان احوالها لا تنفصل عن الهولي الطبيعية . ولكن اذا ثبت ان اتصال النفس بالهولي اتصال بالعرض ، وان هناك أحوالاً للنفس منفصلة تمام الانفصال عن المادة الجسمانية وجب عند ذلك دراسة هذه الاحوال في علم ما بعد الطبيعة ( 103 : 124 ) ومعنى ذلك كله ان النفس تدرس في العلم الطبيعي من جهة كونها صورة للجسم ، وتدرس في علم ما بعد الطبيعة من جهة كونها مقارنة . ولذلك يتساءل ابن رشد هل يمكن أن تفارق النفس الجسد ام لا ؟ فيجيب عن هذا السؤال بقوله : " ان المفارقة قد تنسب الى ما من شأنه ان يكون اتصاله بالهولي اتصالاً بالعرض كالعقل . اما الصور الهولائية فيستحيل تصور المفارقة فيها لان اتصالها بالمادة اتصال جوهرى " ( 27 : 19 ) وقد سلك ابن رشد مسلك الفلاسفة الذين سبقوه فقال انه يجب التفرقة بين نفوس ثلاث هي النفس النباتية والنفس الحيوانية والنفس الانسانية ، او العاقلة . اما النفسان الاوليان فيستا مفترقتين للبدن ، ومعنى ذلك انهما منطبعتان فيه ، ولا يمكن ان تنفصلا عنه بحال ما ، لانهما توجدان بوجود النبات او الحيوان وتفتيان بفنائهما . اما النفس الانسانية فهي من جنس آخر . اذ عرفها قائلاً : " النفس هي ذات ليس بجسم ، حية عالمة قادرة مريدة سمعية بصيرة متكلمة " ( 28 : 156 ) اما عن علاقة النفس بالجسد فقد استطاع ابن رشد التوفيق بين الفلسفتين اليونانية والاسلامية ، اذ قال : ان النفس وان كانت صورة للبدن فإنها جوهر روحي قائم بذاته لا ينقسم بقسام الجسم ، ولكنه رأى من جهة اخرى أنها لا تفيض من العقل الفاعل او واهب الصور وما كان يقول فلاسفة الاسلام قبله ، وذلك لأن الله وحده هو الذي يخلق جميع الكائنات روحية أو مادية خلقاً مباشراً ، أي بلا حاجة الى القول بانها تتوسط بينه وبين مخلوقاته ( 29 : 156 ) .



## رابعاً: الحرية والجبرية :

حاول ابن رشد ان يمتد نظرية الكسب التي جاء بها الاشاعرة ومنهم الغزالي ، فيقول ابن رشد : " وما الكسب الذي يقول به الاشاعرة فهي الجبرية بعينها ، بأنهم لا يفرقون بين هذا الذي يسمونه كسباً بين الحركة الاضطرارية كرعشة اليد مثلاً لا تفرقة لفظية ، والاختلاف في اللفظ لا يوجد الا حكماً في الذوات " ( 34 : 126 ) ثم يشير فيلسوفنا الى إيجاد طريق وسط حقيقة بين الجبر والاختيار ، فإن وجود الاشياء عن ارادتنا ليس مستقلاً عن وجودها بالاسباب الخارجية ، وهي من تقدير الله فوجب نسبتها الى كلا هذين القائلين : لارادة والاسباب الخارجية ، اي الى الانسان من جهة والله من جهة اخرى

## خامساً : الفرد والمجتمع :

ينحو ابن رشد منحى ارسطو فيقول ان الانسان مدني بالطبع ، " فلا يمكن لانسان واحد ان يحصل من هذه الفضائل على الفضيلة الخاصة التي ينفرد بها من غير ان يعاونه في ذلك أناس آخرون ، أعني أن الانسان يحتاج في حصوله على فضيلته الى أناس غيره . ولذلك قيل يحق عن الانسان انه مدني بالطبع وليس يحتاج الى هذا التعاون في الكمالات الانسانية وحدها ، بل ايضاً في جميع الاشياء الضرورية في حياة لانسان ( 30 : 24 25 ) .

## سادساً: العدل والجور ( الخير والشر ) :

يرى ابن رشد ان الله بخلق الخير والشر جميعاً ، لكنه يخلق الخير ويخلق الشر من اجل ما يترتب عليه من الخير فلم يكن بدا بحسب ما تقتضيه احكمة من أمرين إما لا يخلق الانواع التي توجد فيها الشرور في الاقل والخير في الاكثر ، فيعم الخير الاكثر مع الشر الاقل ، وإما ان يخلق هذه الانواع فيوجد فيها الخير الاكثر من الشر الاقل . ويتوصل ابن رشد الى نتيجة أن الخير هو المتغلب : " فقد بين من هذا القول كيف ينسب اليه الضلال مع العدل ، ونفي نضلم ، وانه انما ما خلق أسباب الضلال لأنه يوجد غلباً لهداية أكثر من لصلال ، وذلك أن من الموجودات ما اعطى اسباب الهداية أسباباً يعرف فيها الضلال في الأقل ، اذ لم يكن في وجوده اكثر من ذلك فكان التركيب وهذه حاله ( الاسن ) " ( 34 : 121 ) .

## سابعا: النوع ( الذكور والانثى ) :

لقد اعترف ابن رشد بمكانة المرأة وأثرها في المجتمع قائلاً: " ان النساء من جهة اهن والرجال نوع واحد في الغاية الانسانية، فإنهن بالضرورة يشتركن واياهم فيها وان اختلف عنهن بعض الاختلاف، اعني ان الرجال اكثر كدأ في الاعمال الانسانية من النساء، وان لم يكن من غير الممتنع ان تكون النساء اكثر حذقاً في بعض الاعمال كما يظن ذلك في فن الموسيقى العملية، ولذلك يقال ان الالحان تبلغ كمالها اذا أنشأها الرجال وعملتها النساء فان كان ذلك كذلك، وكان طبع النساء والرجال طبعاً واحداً في النوع وكان الطبع الواحد بالنوع اغما يقصد به في المدينة العمل الواحد. فمن البين اذن ان النساء يقمن في هذه المدينة بالاعمال نفسها التي يقوم بها الرجال، الا انه بما انهن اضعف منهم فقد ينبغي ان يكفن من الاعمال باقلها مشقة. وقد يتبين ذلك غاية البيان بالفحص، وذلك اذا نرى النساء يشاركن الرجال في الصنائع، الا نهن في أقل منهم قوة وإن كان معظم النساء أشد حذقاً من الرجال في بعض الصنائع كما في صناعة النسيج والخياطة وغيرها " (30 : 126).

## الفكر التربوي عن ابن رشد:

### أولاً: المنهج التربوي :

حاول ابن رشد وضع منهجه التربوي من خلال :

#### 1. غرس الفضائل :

كيف تربي الحكمة والشجاعة والعدل والفقہ وغيرها من الفضائل في نفوس الأطفال ثم تحافظ على هذه الفضائل وازالة الرذائل في النفوس الشريرة، بالاحرى تربية ضمير اخلاقي ؟

يقول ابن رشد ان هناك ثلاثة أمور في غرس الفضائل وهي :

أ. الوقوف على الشروط التي اذا وجدت في واحدة من هذه الفضائل مكتبتها من أن تفعل . من ذلك أن يقال ما الشجاعة باطلاق ؟ فيقال : انها صفة تحصل في النفس تقع بين النهور والجن، وهي ملكة بها يصير الانسان شجاعاً إذا يجب وبالمقدار الذي يحب والوقت الذي يجب .

ب . معرفة نرسينخ هذه الفضائل في نفوس لاحداث ليبروا عليها بالتدريج الى ان يدعوا كمالهم . ثم ذر بلغوا كمالهم يتعرفون المحافظة عليها وكف نزول لردائل من نفوس اسريرة ؟ وبالجمله فالأمر هنا كالأمر في صناعة الطب . فكما ان الجزء الآخر منها يستعمل على ما به يعرف كيف تنشأ الاحسام على الصحة ؟ وكيفية حفظها ؟ وكيف نزال منها العبل اذا مرص ؟

ج . ومعرفة أي من الفضائل التي اذا اجتمعت مع غيرها كان فعلها كمال ؟ وأي منها يعوق غيره ؟ فكما يعرف الطبيب الأمور التي اذا اجتمعت في احده حصل منها البرء وحفظ الصحة ، فكذلك الآخرها هنا ، وهذا كله مما يوقف عليه معرفة غاية هذه الكمالات ونقص منها من جهة إيجاب جزء من المديته . وإن حفظ صحة الاعضاء واعادة البرء اليها اما يوقف عليه في اغلب المعرفة سننها نساتر الاعضاء وميرستها منها ( 249 - 168 )

وثمة طريقان لتحصيل الفضائل حصة في نفوس اهل المدينة :

1 - لطريق الأول : هو اقتناعهم باستعمال الاقاولر الخطائية والشعرية ، وهذا طريق في تعليم العلوم النظرية خاص بالجمهور . أما الخاصة فتعليمهم العلوم النظرية يكون بطرق الفنية ( براهنية ) ، وأما خاص افلاطون الجمهور بالطرق الخطائية الشعرية في تعلم الحكمة لانه ليس هناك في طريق عمره إلا حداث الأمرين ، ان ان يتعلموها بالاقاولر البرهانية وهذا يمنع في حشهم . وأما ألا يتعلموها اصلاً وهذا ممكن ( 301 : 80 79 )

2 الطريق الثاني ' وهو السبيل الذي يسلك مع المتمردين والاعداء ، من أحسن حشهم بحنون بالفضائل ، وهو سبيل الاكره والعقاب بالضرب . ويبين ان هذا الطريق لا يستعمل مع هل المدينة الفاضلة ، الا أن يكون ذلك لمتتمردين ، وهو فعل في نشئة على المكان . اعني في الحرب وامتدتها . وأما سائر لأم غير اخيرة نبي لا تحرى افعالها على المحرى الانساني فلا سبيل لى تأديبها الا بهذه الطريقة ، و عني إكراهها بالحرب على لاحد بالفضائل ( 30 : 50 ) .

## 2. عقد الصلة بين الدين والفلسفة:

لقد اطلق ابن رشد في تصوره المنهجي الجديد للعلاقة بين الدين والفلسفة من مبدأ أساسي هو الفصل بين عالم الغيب والشهادة فصلاً جذرياً أساسه، لكل منهما طبيعته الخاصة التي تختلف جوهرياً عن طبيعة الآخر. ومن هنا كان الفصل في قضية منهجية وأساسية هو تأكيد عدم دمج قصايا الدين وقضايا الفلسفة أو العكس، لأن عملية الدمج هذه غير ممكنة في نظره. ولذلك يرى أن للدين مبادئ وأصولاً خاصة، وأن للفلسفة كذلك مبادئ وأصولاً خاصة، الشيء الذي يتجلى حتماً اختلاف البناء الديني عن البناء الفلسفي (269 : 132-133).

يتفق ابن رشد مع استاذة وصديقه ابن طفيل القائل بأن للدين والفلسفة نهاية واحدة هي معرفة الخير المطلق الا أن لهذه المعرفة طريقين: أحدهما طريق الفعل وهو طبيعي وصريح وواضح، والاخر طريق الوحي الذي جاء مصحوباً بالرموز والامثال. وإذا كان الانبياء والرسول قد اعتمدوا على الرموز الحسية في تبليغ رسالاتهم فمرد ذلك الى ان معظم الناس عاجزون عن ادراك الحقائق المجردة البعيدة عن الحس والخيال. وإذا كان ثمة خلاف بين الظاهر والباطن امكن رفعه بطريق التأويل (103 : 457) وقد أدت محاولة ابن رشد (الفصل بين الدين والعقل) الى ايجاد مكونات أربعة وهي :

- المكون الاول (الانساني) : وهذا المكون يؤكد انسانية الانسان وكرامته وأثره في تشكيل بيئته.

المكون الثاني (الانسانية) : الذي يؤكد أهمية الانفتاح على ثقافات وفلسفات العالم المحتتفة واجراء الحوار معها، وهنا تبرز مفاهيم الاخاء والمساواة والتعاون من طريق هذه الدعوة على الانفتاح على ما عدا الامم الاسبق بالطبع.

المكون الثالث التسامح الفكري : وهذا المكون قريب جداً من مبدأ العلم الذي يؤكد ضرورة الاخذ بالعلم وأساليبه، وذلك من طريق المطالبة بالتسامح الفكري، فلا تعادي علماً من العلوم ولا تهجر كتاباً من الكتب ولا تتعصب لمذهب من المذاهب، ولا تأخذ العلم من اي واحد كان بغض النظر عن الزمان والمكان.

المكون الرابع (الحوار والمناقشة) : الترحيب بالاختلافات الفكرية والمعتقدية في وجهة من وجوه التعبير عن الحياة المتحضرة اللازمة لصالح المجتمع الانساني (249 : 179-180).

## ثانياً: الأساليب التربوية عند ابن رشد:

### أ طرق تعلم الأخلاق والتربية عند ابن رشد:

1. الموسيقى: تهذيب الفضائل وتحصيلها، ومعنى بالموسيقى الاقارون المحكية التي يرافقها اللحن، ونبي يحس بها لاهل المدينة وتهديهم والعرض من مرفعة اللحن بها ان تكون اقوى اثرأ وأكثر محريكاً لموسمهم لان صدعة الموسيقي كمن قيل عنها خدمه لصناعة الشعور ومعبرة عن غرضه

2. الرياضة لاكساب الجسم وتربيته وفضيلته (الصحة) والموسيقى استيق في الزمان لان قوة الفهم أسبق من قوة ترويض الجسم

3. الاقارون النظرية: اقارون برهانية واقفة بل جدلية وحطية وشعرية والاقارون نسعية أحص الصبيان، فأكبرو ذلك منهم من يصح لاد يرتقي لى مرتبة اعلى من النعم بهم ذلك لى أن يبرز من هو قادر الطبع على تحصيل لبرهانية، وهم نفلاسة، أم الذين ليسوا بالطبع كذلك فيبفون فى المرتبة التي لا تسمح لهم طبعهم بتجاوزها، أم بالاقارون الجدلية وأما بالطريقتين المشتركين فى تعليم الجمهور، وهى الاقارون الخطابية والشعرية الا ان الشعرية أكثر شيوعاً وأخص بالصبيان، أم الاقارون البصرية فيخلص بها على لاغلب نظر فى العلم الالهى او نظر فى ما بطن به في عديه ليرى عند الانسان (30 . 86).

4. الاقارون لعملية: وهى أيضاً من الامور التي نيب في هذا العلم وتمثيل والمحاكاة منه القرب البعيد ومنه الكذب وصدق فالكذب كد يمثل صورة انسان بصورة تور، وكذلك بسفى ان بعدد منها لتمثيل البعيد مبدأ الاستطاعة، أما تمثيل القرب فهو الذي ينبغى اللجوء اليه (30 : 17).

5. تحت المحاكاة القسحة: يقول ابن رشد: لقد نبين في العنوم النظرية اد في التمثيل انصبح ما حرى المعادة عند الناس، اذ يقولون ان الله هو علة الخير والشر معاً، في حين هو خير المطلق لا يمعن الشر في أي وقت ولا هو علة له" (30 . 58)

6. عدم تمثيل السعادة بالذات الحسية : من التمثيل القبيح للسعادة في أنها جزءاً على الافعال التي يتوصل بها عادة الى السعادة : وثواب على ترك الافعال التي لا تؤدي سبيلها الى السعادة وعدم الشقاء عقاباً على ترك الافعال الصالحة والاتيان بالافعال الطالحة ، لان الفضائل الحاصلة من مثل هذا النوع من التمثيل هي اقرب الى ان تكون رذائل من ان تكون فضائل ، لان العفيف يفهم انما يتجنب اللذات رجاء الحصول على لذات اعظم منها ، ومثل ذلك الشجاع الذي يكون شجاعاً لأنه يرى الموت خيراً وانما لكونه يخشى اعظم منه ( 30 : 189 ) .

### ب. نصائح ابن رشد التربوية :

1. يجب ان تجنب الاطفال اشعار الغزل فلا يسمعونها .
2. ينبغي ان لا يستغرقوا في الضحك .
3. ينبغي ان يحث الحفظة على الصدق وان يحرسوا عليه .
4. لا يحزن اصلاً لوفاة قريب له كائن من كان هذا الفقيد محبوباً او صاحباً او نسيباً .
5. اجتناب الاقاويل المحركة الى اللذات .
6. لا يصغوا الى الاقاويل التي تحث على الكسب وجمع المال .

### ج- اركان العملية التربوية عند ابن رشد :

1. تعامل ابن رشد على نحو عقلاني مع الانسان على صعيدين ، الأول موضوعي والثاني اخلاقي . فعلى الصعيد الموضوعي فهم الانسان فهماً مثنوياً بعده جسداً وروحاً ، ثم ثنائية اخرى وهي حواس ونفس ، وهناك ازدواجية بين النفس والعقل ، وحصر امكانيات المعرفة في العقل واتخاذ النفس مركباً الامم يستطيع العقل ان يتعلمه .
2. أكد ابن رشد على الفروق الفردية ، وذلك من خلال نظريته الاتصال بالعقل المستفاد والمنبثق . فاقصى درجات الكمال هو امكانية الاتصال بالعقل العام ، اذ يختلف باختلاف الافراد ومرجعه ثلاث قوى : الاولى : قوة العقل الهيدولي الاصيل

وأساسها قوة الخيال ، والثانية : كما في العقل بالملكة ويقتضي بذل جهوده في التفكير ، الثالثة : الإلهام وهو معونة ربانية تصدر من فضل الله .

3 . ان نظرية ابن رشد تنطلق من :

أ . احترام خصائص الاسلوب لعربي الإسلامي .

ب . مراعاة المستوى المعرفي ولذلك وجب مخاطبة الناس بحسب عقولهم ( 249 : 240 ) .

4 . التدرج في التعليم أكد ابن رشد التدرج في التعليم ، لذلك وضع منهجاً ابتداء فيه بعلم الاعداد والحساب ، وهو علم لا يستغنى عنه علم آخر ويمتزج بكل علم ، ثم يبدأ بتعليمهم لهندسة ، فعلم الفلك والموسيقى . وعند بلوغ السادسة عشر والسابعة عشر يقبلون على تعلم الفروسية حتى سن العشرين اذ ينبغي تعلم الفلسفة .

5 . الاصرار على تعليم المرأة : هتم ابن رشد بتعليم المرأة .

6 . اهتم بطريقةلقاء محاضراته : كانت دروسه تمار بالحيوية والنشاط ، اذ كان يكثر من انشاد الشواهد من شعر ابي تمام والمتنبي ، وكان يكثر من ايراد الحكايات والاخبار تنشيطاً للطلبة .

7 . للعلم عنده خمس مراتب : أولها ان تنصت وتستمع فتفهم ما تسمع ، وان تحفظ ما تفهم ثم ان تعلم ما تعلم ، ( 33 : 30 ) ثم اخلاص النية لله تعالى في طلب العلم ، ( 33 : 28 ) ثم لحث على طلب العلم ، ثم الرحمة والانفاق في طلب العلم ( 33 : 31 ) .





## الفصل الرابع

# الفلسفات التربوية العربية

المبحث الأول: نماذج من الفلسفات التربوية العربية.

النموذج الأول: ساطع الحصري.

النموذج الثاني: زكي نجيب محمود.

النموذج الثالث: عبدالغنى النوري وعبد الغنى عبود.

النموذج الرابع: محمد فاضل الجمالي.

النموذج الخامس: لطفي أحمد بركات.

النموذج السادس: عبدالله عبد الدايم.

النموذج السابع: ماهر الجنعري وكفاح العسكري

المبحث الثاني: مقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين الفلسفات التربوية العربية.



## البحث الأول

### نماذج من الفلسفات التربوية العربية

#### النموذج الأول: ساطع الحصري:

#### الفكر التربوي العربي لدى ساطع الحصري (1880- 1968):

سينتوّن الكاتب مفاهيم فلسفيه عامة لدوله الحصري فيما ألف من كتب و ما شره من مقالات لتوصل من تحليل هذه الموفف الى فكره التربوي، و أهم هذه المفاهيم هي .

- 1 - الجسم و نـ و ح والعقل .
- 2 - الخير والشر .
- 3 - الوراثة والبيئة
- 4 - المرأة .
- 5 - الفرد و المجتمع
- 6 - العلم والأخلاق .
- 7 - الانقلاب والافلاية
- 8 - الثورة والورية
- 9 - معرفة والعلم .
- 10 - الوطنية والعومية و لأمة .
- 11 - الأدب والثقافة والعن .
- 12 - العروبة والإسلام .
- 13 - التراث .

## أولاً: الجسم، الروح، العقل :

يرى الحصري أن الإنسان ' هو مخلوق عاقل اجتماعي مدني في الطبع . اكتسب حقيقته ومديته من وجوده وتفاعله مع الجماعة البشرية والبيئة التي سمي بها في هذا العالم . وأن لدى كل إنسان شيئاً من (حب النفس) ، وآخر من (حب العمر) . ونات من (الارتباط بمجموع) . واعتقد أن هذه المكونات هي أبرز الصفات الإنسانية " (196 : 195، 162)

والروح هي قوة فاعلة وعلة مؤثرة في الإنسان ، لذلك كانت الحوادث النفسية (الطبيعية والوجدانية) من الصعب الحوادث التي يمر بها الإنسان ، ولا يمكن إدراكها بالحواس الخارجية . وأن هذه الحوادث تشعر بجزء صغير منها ، أما الجزء الأكبر من تلك الحوادث فنحن نرى حراً عن ساحة شعورنا لكنه يؤثر في النفس الإنسانية (163 : 84) .

أن موقف الحصري من العقل فيتجلى في (مراحل متعددة) ، هي مرحلة اصفولة التي تمهد حتى أسسه السادسة ، وهي من أهم مراحل حياة الإنسان وخطورها لأنها تشكل حياته العقلية ونفسه والسلوكية والخلقية والاجتماعية ، ويتكون المزاج العقلي والسجية المعنوية التي تظهر في دور الكهولة (161 : 196) .

## ثانياً: الخير والشر :

نرى الحصري في موقفه من الخير والشر مع الفلسفة البرجماتية ، إذ يؤكد أن الخير والشر لا يعودان للوراثة بل هما من زرع البيئة (164 : 227) .

وينظر الحصري إلى الطبيعة الإنسانية نظرة معتدلة ، فهي ليست خيره وليس شريره ، بل بتحدد خبرها وسرها بتفاعلها مع البيئة ، وبجنس المعيشة والمعاناة ، وبمدى البصر بالأمور ومزولة طريقة التفكير .

## ثالثاً: الوراثة والبيئة :

يرى الحصري أن الإنسان مخلوق اجتماعي تؤثر فيه البيئة ، ويؤثر فيها . فهو مدني بالطبع ، إذ أن الإنسان لا يطبق عيشة الانفراد أبداً (161 : 195) ولا ينكر أثر الوراثة في الطبيعة الإنسانية فيرى ' أن لدى الأطفال مجموعة من الاستعدادات والميول الموروثة ، فمهم

لديهم قدرات نفسية وقدرات مادية موروثة، لذلك، يوجد الأطفال فروق فردية وشخصية" (165 : 27-28).

ويتميز اخصري من كثير من المفكرين العرب بأنه جعل للنسبة الأثر في بناء الطبيعة الإنسانية وبناء الأمة، فهو يشير الى التنوع البيئي، ويشبهه بتنوع الاسجة العصبية التي يتكون منها جسم الإنسان والكائنات الحية الأخرى. وان رقي كائنات احبة قدس بمدى أجهرتها وأسجتها، فكلما تنوعت البيئة تطورت الانسان (102 : 143)

#### رابعاً: المرأة :

فما يقف بموقف اخصري من المرأة موقف انسان عصري فكان يسحر من أولئك الذين يظنون أن المرأة بطرة سلبية ويعتقدون امرأة نصف المجتمع، لهذا تنجع على فتح مدارس للبنات في العراق، وخروج البنات في لاستعراضات العنة والربصة

إن تعميم المرأة وراء سوء فواعده بدس بالكثير لشيخ الربيبين (اخصري)، ويزداد الإعجاب بتلك الجهود إذ اطلعنا على الصروف التي كانت محيطة بأسعديهم نفسه. ونصب مميزات اخصري وخططه في معن إدراكه لمرامي بحاح الأمم، وتبعث من وعيه القومي وإيمانه الروحي بالامة العربية. وهذ يلتقي مع جماد الدين لأفغني قائد الحركة الفكرية في الشرق الحديث. وتأكيد العمل على تعليم المرأة وثقافتها ولا غرابة في أن إيمانه بهذا الهدف يغوق الإيمان باحده على الرغم من جميع العوائق والمنهبطات التي تقف أمامه في اغلب الأحيان. ومع ذلك فقد نجح في فتح مدارس البنات، ولا سيما دار المعلمات التي كانت وما زالت تعد المدارس العراقية بها حانها من المعلمات (191 : 136-137)

#### خامساً: الفرد والمجتمع :

يؤكد اخصري في موقفه من لفرد والمجتمع على مرجع المجتمع والمصالح الاجتماعية على الفرد، وذلك لأن العرب- بوجه عام- أفوء في الحصول فردية وضعفاء في اخصال اجتماعية. فيحب عيباً أن يجعل أمر إدالة هذا لصعف من أهم المرامي في جهودها التربوية (161 : 9).

ويرى الحصري أن كل فرد يجب أن يهب نفسه للامة إذا كان يريد لنفسه ولها البقاء . وفي هذا الصدد يصرب مثالا في محاضرة له عن انهيار فرنسا ، اذ يقول : ' المصالح الوطنية أحيانا تطلب من الفرد ان يضحي بحريته . ان من لا يضحي بحريته الشخصية في سبيل حرية أمته ، سدم تقتضي حال قد يفقد حريته الشخصية مع حرية قومه ووطنه ، وكل من لا يبرص ان ينسب نفسه في أمة التي ينسب إليها في بعض الأحيان قد يضطر الى القناء في أمة من الأمم الأحسة التي قد تسولي على وطنه في يوم من الأيام . وعلى الدوام القومية ووطنيه هما فوق كل الحريات وفوق كل الفرديات ' ( 167 : 155 - 156 ) .

إب الحصري يدعو الى موقف الفرد السليم وهو التضامن مع مجتمعه ، وهذا التصامن ضمن إطار الأمة ومعها ، أي دعوة الفرد الى الراجب الاسمى والتضحية بنفس من جل الأمة ، أي من أحى الوحدة العربية نفسها . وهذا ما دعا اليه الكتاب المسلمون الى الامثال للمجسدة ادينه اي الى الإسلام بوصفه ديناً والامة العربية بوصفها قومية . فموقفه في تمثيل المجتمع على فرد جاء رد فعل على حالة التأخر التي تعاني منها الأمة العربية . يقول : " نحن سحر بالتأخر العظيم والنواقص الكبيرة التي ابتلي بها مجتمعنا الحالي ، ولذات سعى وراء إيجاد مجتمع جديد يختلف عن مجتمعنا الحالي اختلافاً كلياً من جميع الوجوه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية " ( 167 : 157 ) .

## سادساً: العلم والأخلاق :

بعد الحصري العلاقة بين العلم والأخلاق علاقة متداخلة وقوية ، وان كليهما ضروريان للحياة الاجتماعية ، وان قوة الأمم وتقدمها لا تقاس بعظمة وسمو أخلاقها وعلومها على نفراد ، وإنما يقاس بمكانة الأخلاق والعلوم في ان واحد ( 308 : 136 ) .

لقد فسّر احصري موضوع العلم والأخلاق وارجع قضيتيهما الى ( الفكر والعاطفة ) ، فيؤكد وجود علاقة قوية بين الفكر والعاطفة ، ويشير الى الأفكار والخواطر ، وهي كثيرأ ما تشر الانسجان ونهيج العواطف ، والعواطف والأفكار تؤثر بعضها في البعض الآخر ، والأفكار والعواطف بدورها تؤثر في الأخلاق والسلوك وتوجههما . ويلخص ذلك بالعبارات الآتية التي نقرر رئي جميع المفكرين والباحثين في هذه الأمور : ' ان العواطف تعمل عمل المحرك

لحقيقي في السلوك والدافع الأصلي في الإرادة، أما الأفكار فإنها لا تحرك الإرادة. و عما تثير  
لها الطريق والمسالك " (154 : 32).

ويقدم مثالا على ذلك، فالإنسان يشبه السفينة التجارية والعاطفة نشه مكائن امحركة  
للسفينة. اما المفكر فيشبه الإبرة المغناطيسية والناطور والمصاييح الكشفية، فلو لا مكان  
امحركة لما استطاعت السفينة ان تتحرك من مكانها، ولولا الأفكار لفقدت لسفينة كل وسائل  
الاتجاه ولضلت الطريق (154 : 33).

إن هذا المتد يوضح تأثير كل من الأفكار والعواطف في أفعال الإنسان، ويشير في الوقت  
نفسه إلى نوع العلاقات التي تقوم بين العلم والاخلاق (159 : 17).

وعليه فإن سلوك الإنسان يتبع العواطف أكثر مما يتبع الأفكار، بشرط أن لا يسيء  
العواطف والأفكار تتلازم وتتفاعل على الدوام، فمن خلال العلاقة بين الفكر والعصبة امتينه  
والمساكنه اصطررنا إلى القول إن العلاقة بين العلم والاخلاق مشابهة لتلك العلاقة بين الفكر  
والعاطفة (154 : 34).

وسير الحصري كذلك إلى انه لا العلم وحده ولا الاخلاق وحدها تصم للمجتمع  
النساء والارتقاء، والاخلاق لا تستغني عن العلم الا في حالاتها الغربية بدئية ام  
مرانها السامية فلا يمكن ان ترتقي إليها الا إذا استنارت بانوار العلوم، وسارت نحو المثل  
العلب (154 : 35).

### سابعاً: الانقلاب والانقلابية :

تجسد الانقلاب عند الحصري منذ انفصاله عن الدولة العثمانية والتحقه بالامة العربية،  
فبدأ تنوره على اواقع العربي الذي كان مكملا (بقيود) الاحتلال العثماني فكان السلطان  
العثماني خليفة المسلمين في نفوذ معنوي كفيلا بتأخير حركة القومية العربية (203 : 143).

لذا إن أول مبدأ الانقلاب عنده هو الدعوة الصادقة إلى القومية العربية. فكان في مقدمة  
من يدعو إليها هدفاً منه لاثبات انذات العربية التي ظلت قروناً عديدة تعاني من حالة المصبع  
المادي والفكري (89 : 9-10).

لقد كانت وسيلته في الانقلاب على الواقع العربي الفاسد الذي يتجسد في ضياع الهوية العربية والقومية العربية، بأن تكون التربية الوسيلة الفاعلة لديه في تغيير الواقع العربي. فهو أول من دعا إلى فصل النظم التعليمية للدول العربية عن نظم التعليم للدول الأوروبية المستعمرة. لذلك الدول العربية كسوريا والعراق، فاستبعدت بنفسه قيود الاحتكار للإنجليز في نظم لتعليم في العراق، والفرنسي في التعليم السوري، إذ يقول: "إنما أعارض الاستسلام وحصص إلى النظم الأنكلو-أمريكية، والنظم العرنكو-لاتينية على حد سواء" (154 : 70).

إلى تربية والتعليم عند الحصري أفضل الوسائل للانقلاب على الواقع العربي، ولذلك فإن تصور الوسائل التربوية والبرامج التدريسية وتحديثها في المدارس والمعاهد لأية دولة عربية يحتمل فيها، فصلاً عن اتباعه الروح العلمية، فلها الدور الفاعل في جعل الثقافة العامة أو القومية في داخل عادات روحية في الفرد (166 : 33).

### ثامناً : الثورة والثورية :

لقد نذر الحصري على الواقع العربي الذي كان يعاني من الاستغلال في جميع نواحي أحياء الفكرية وإيديه، فصلاً عن تناقضات الواقع التي كان سببها ضياع الهوية العربية والقومية العربية سبب السيطرة الاستعمارية، بدأ بالعثمانيين، وتواصلاً مع الاستعمار الإنجليزي والفرنسي. لذلك كانت ثورته على الواقع تتمثل في دعوته الصادقة إلى القومية العربية وتوحيد الأمة العربية في دولة واحدة عمادها اللغة والتاريخ، وكان يشعر بتناقضات الواقع، فكان يؤمن بإصلاح المجتمع العربي شعباً وفكراً، وكانت وسيلته لهذا الإصلاح للمجتمع العربي هو اعتماده على التربية والتعليم، هدفه منه بأن تبدأ الثورة في داخل الفرد العربي حتى يتم الوصول إلى إصلاح حال المجتمع العربي وصولاً به إلى تثبيت قواعد قومية العربية وتحديث ثورته على الواقع العربي في تركيزه الكبير على بناء المناهج التعليمية التي تناولتها اللغة العربية المصححة والتاريخ العربي الصحيح، هدفه منه لتجاوز مرحلة النقص ومرحلة الاستعداد للمجتمع العربي، وذلك بتوحيد الثقافة العربية بين جميع أقطار العلم العربي (203 : 187).



## تاسعاً: الوطنية والقومية والأمة :

يعد الحصري من أبرز المفكرين العرب الذين ظهوروا في الثلاثينيات والأربعينيات، الذين كرسوا فكرهم وعلمهم من أجل القومية، فكانت كتاباتهم تتناول القومية بصورة عامة. أما هو فقد ربط بين وطنية الفرد وقوميته والأمة التي ينتمي إليها. فمعنى الوطنية عنده حب الوطن، والقومية هي حب الأمة. والوطن قطعة من الأرض، والقومية ارتباط الفرد بحماة البشر نعرف باسم الأمة، وأن هذه المفاهيم الثلاثة لا يمكن تجزئتها إلى مفاهيم منفردة. بل تعانج وتدرس بوصفها منظومة ثلاثية التفاعل.

بعد أكد الحصري أهمية اللغة العربية، وعدها أساساً في تكوين الأمة، مباشرة بمفكر الألماني هودر (1742-1803) الذي أكد أن أهم إرث يرثه الشعب، هو لغة أجداده التي تكمن فيها ذخائر الفكر والتقليد والتاريخ والفلسفة والدين لذلك الشعب. وقد تأثر أيضاً بأفكار الفيلسوف الألماني فيخته الذي أكد عامل اللغة في بناء القوميات في محاضراته في جامعة برلين (203 : 144) (150 : 96-98).

ويرى الحصري أن العرب أمة واحدة على اختلاف أقطارهم ومذاهبهم، وأن كون العرب أمة واحدة يقتضي قيام دولة واحدة على اختلاف أقطارها ومذاهبها، وأن عو من التفرقة مصطنعة، والدعوات الإقليمية مشبوهة ولا تثبت للنقد العلمي (83 : 99).

أما الأسس الثاني في تكوين الأمة وبناء قوميتها بعد اللغة فهي وحدة التاريخ. فالحصري يرى أن وحدة التاريخ واللغة هي التي تؤدي إلى وحدة المشاعر والمنازع، ووحدة الآلام والآمال، ووحدة الثقافة، وبكل ما يشعر الناس أنهم أبناء أمة واحدة متميزة من الأمم الأخرى... فاللغة عنده تكون روح الأمة وحياتها، والتاريخ يكون ذاكرة الأمة وشعورها (150 : 44) (155 : 31-32). ويرى أيضاً أن الأمة هي مفهوم أرقى من الوطن. وأن الولاء للأمة اد اسمى من الولاء للوطن، وبذلك جعل حقوق الشعب ذا قيمة تاريخية كسرة لأن ذلك يتيح للشعب اكتشاف صفة الفريدة في الأمة التي ينتمي إليها. وهذا الاكتشاف (صفة الفريدة) هو إنشاء مبدأ القوميات وبشر فكرة القومية (159 : 38)

إن لعلاقة التي تلمد الشعب باحساس الانتماء إلى الأمة الواحدة هي علاقة روحية راحمة عن تدفلات اجتماعية مختلفة هي شراكة بين اللغة والتاريخ. ومن خلال ذلك فإن الشعب

بشدهم لى انكيان القومي، وإلى روابط روحية لا روابط محسوسة مادة لانهم لا يندرون على رؤية كل الوطن ولا ملاقة كل قاطنيه (155 : 32 : 34).

وان الامة الواحدة يجب ان تكون دولة واحدة، ويستند في ذلك الى اللغة فيما كانت اللغة، عبد له لقلب والروح من الامة فان الشعوب التي تتكلم لغة واحدة تكون ذات واحد وروح مشتركة، وبذلك تكون دولة واحدة (160 : 55).

ومن احدير بالذكر انه يقف ضد الرأي الذي يرى ان افراد الامة الواحدة يتسبون الى حد واحد، وانهم يسكنون على رقعة معينة ثابتة من الأرض حتى توصف بالامة، ويرد على هذا رأي بقوله : " ان جميع الأبحاث العلمية المستمدة من حقائق التاريخ ومكتشفات علم الإنسان ومكتسبات علم الأقوام اثبتت جميعا انه لا يوجد على وجه البسيطة أمة تنحدر من اصل واحد فعلا، ولا توجد على وجه الأرض أمة خالصة القدم تماما " (168 : 19).

### عاشراً: الأدب والثقافة والفنون :

لقد جعل الحصري من هذا المفهوم الثلاثي حلقة متفاعلة بعضها مع بعض، وقد رفض ان يكون (الأدب للأدب) و (الفن للفن)، " ويؤكد دور الأدب والفن بوصفه سلاحاً أيديولوجياً، ووسيلة من أهم وسائل تنشئة الجماهير تنشئة وطنية حية... فهو يرى أنه بحسب أن يوضع الأدب في خدمة المجتمع وتوظيف الفن للحياة " (99 : 175).

أما الثقافة فهي عنده ليست شيئاً مادياً مثل الإعمار والبناء أو المصانع، بل تنحصر بالأمور الذهبية فيقول : " ان الثقافة تعني طريقة التفكير وأسلوب العمل والإحساس لدى الامة " (157 : 42).

ولأهمية الربط بين الأدب والثقافة والفن فضلاً عن " عامل اللغة يرى انه من لطيعي ان تختلف ثقافات الأمم باختلاف لغاتها وأدابها وفنونها في الدرجة الأولى. وان ثقافة الامة تتأثر بالثقافات الأخرى مثلما تتأثر بتطورات الحضارة، ولا يكون من طريق الانتعاش المباشر. بل يكون من طريق التأثير في النفوس تأثيراً باطنياً يؤدي الى شيء من التغيير في اساليب التفكير و لبحسب " (154 : 43-45).

وقد أعطى الحصري الثقافة العربية منزلة الروح من الجسد، وفضلها على سواها من أنواع التوحيد الأخرى فيقول: "امنحوالي وحدة الثقافة وأنا اضمن لكم م بقي من ضروب الوحدة" (153 : 131 135) ..

ومن خلال هذا المنطلق نستنتج دعوته لتكوين ثقافة عربية موحدة ضمن مبادئ تقوم به فكبت دعوه دائما الى توثيق الصلات الثقافية بين مختلف الأقطار العربية ، وذلك من خلال الوصول الى نظم تعليمية متقاربة ومتماثلة في جميع الأقطار العربية (151 82-83) .

وأشار إلى أن توحيد الثقافة العربية يكون بالعمل على تخليص التعليم في البلاد العربية من تعينه لنظم التعليم الأجنبية . يقول : " لا ينبغي للتعليم في البلاد العربية ان يكون مقتنسا من غيره من النظم التعليمية " (203 : 183) .

#### حادى عشر: العروبة والإسلام :

يرى الحصري ان العروبة شيء متأصل في الوطن العربي فيقول : " بلاد العرب ليست الجزيرة العربية وحدها . . ولكنها جميع البلاد التي يتكلم أهلها باللغة العربية . فكل من ينتسب الى البلاد العربية وينكلم اللغة العربية فهو عربي مهما كان اسم الدولة التي يحس جنسيتها وناعتيتها بصورة رسمية ، ومهما كانت الديانة التي يدين بها والمذهب الذي ينتمي إليه ، ومهما كان اصله وتاريخه وحياته (203 : 109) .

ويستنتج ان نشأة العروبة هي قبل ظهور الإسلام " فالإيلاف القرشي . ورحلة لشتاء ونصيف والأحلاف القبلية وسوق عكاظ ومراسم الحج الى مكة قبل الإسلام وحملة امره خبشي ، كلها تحزم بنشوء بدور عروبة واضحة منذ مطلع القرن السادس للميلاد في الأقل بذلك كن الإسلام بموقف معزز للعروبة فاغناها وامدها بإنتاجيات حضارية جعلتها صفة وسمه خاصة بين الأمم . جعل الامة العربية بعرويتها ترى مهمة مقارعة العرب التي حمىها الفرس على عاتقهم عشرة قرون " (312 : 20-21) .

إن هذا الموقف من العروبة جعله ينادي بكل عزمه وقوته على القومية العربية ، لانه كان صادقا في تعبيره المطلق عن العروبة ، إذ يقول : " اني عربي صميم أدير بدين العروبة بكل

حوار خي " (169 : 184). ورفض ان نكون للعروبة حدود أو مساحات معينة في نوط العربي حيث يقول : " ان العالم العربي لم ينقسم في أي من عصوره التاريخية ، فقد ما يقسم خلال النيب الأول من القرن الأخير . . . فأنا ارفض الاعتراف بالحدود والكيانات التي أعينرها ولبدء الانقسام والمساومة وفق مبدأ " فرق تسد " خدمة نصالح الدول الاستعمارية " (102 : 85).

وبعد احصري من ابرز المفكرين العرب القوميين الإيمانيين فان الإسلام عنده دو تاريخ عربي عريق . ولغة عربية فصحة عميقة تميز القومية العربية من جميع القوميات الموجودة على الأرض . فيسير الى ان اللغة العربية بعد ان تعرضت الى محن خطيرة . . . سبب التفكك السياسي وحمود الفكري والاجتماعي والانحطاط الثقافي . . . أصبحت معرضة الى خطر التفكك والتفرع الى لغات متعددة ، ولكن القرآن الكريم وقف سدا أمام هذه الأخطار الحسيمة . . . إن الديانة الإسلامية تفرض على جميع المسلمين حفظ طائفة من آياته من لا يستطيع ان يحفظه كله ، وذلك من أجل تأدية فرائض الصلاة ، وبذلك صدرت اللغة العربية لغة الدين والصلاة عند غير المسلمين أيضا ، وبذلك حافظ الإسلام على القومية العربية من اصابع (203 : 169-170).

وبرى الحصري ان الإسلام أدى دورا مهما وإيجابيا في تقدم القومية العربية ووسعها ، لأنها كانت لقوة الدافعة للفتوحات العربية التي نشرت اللغة العربية ووسعت نطاق القومية العربية . وصارت القوة الواقعية التي أكسبت اللغة المذكورة نوعا من المناعة ضد عوامل التفتت والتفرع . وصابت بذلك القومية العربية من الانشطار في عهد انحطاطها الطويل (203 : 165).

## ثاني عشر: التراث :

ان موقف احصري من التراث في كتاباته لا يشير إشارة مباشرة الى التراث . بل يتنوله ضمن موقعه من القديم والجديد " الأصالة والمعاصرة " فيرى انه من أهم الأمور التي سبغت أدها رجال الفكر والعمل في جميع أنحاء العالم المتمدين هي المواقف من التراث . فكان بعضهم يمسك به ويتغنى من الجديد ، ويسعى الى البقاء على ما كان . ويغالي البعض فيستنكر كل ما هو قديم استنكارا مطلقا ، ويدعو الى قطيعة التراث الماضي قطيعة تامة (152 : 8-9).

إن لتراث عنده ليس في جانب واحد من جوانب الحياة، فهو في نواحي الحبة الفكرية، وفي شتى مظاهر الدينية والسياسية والعائلية، وفي أساليب الفكر والخس، وفي شتى مدبر الصنعة والزراعة والطب والعلوم والأدب والفلسفة، فكل شيء يمال حظاً من التراث.

ويؤكد أن الحياة تقوم على نوع من التوازن بين التراث الماضي والحديث، وهذا يعني قيم عناصر جديدة مقام العناصر القديمة، مع بقاء الهيئة الأصلية والبناء القديم (152 : 14).

إن إحصري يتبر دائماً إلى أن نستفيد من التراث من أجل الجديد و'نطور في جميع نواحي الحياة فيقول: " يجب أن نسلك وبدون تأخر وبحرم واندفاع مسالك استجد في كل ساحة من سوح الحياة المادية والمعنوية والاجتماعية " (152 : 25 - 26).

### النموذج الثاني: زكي نجيب محمود:

#### الفكر التربوي العربي لدى زكي نجيب محمود (1905-1993م) :

يشتمل هذا النموذج على المفاهيم الفلسفية العامة التي ظهرت في كتب أو نشرت في حوث ومقالات، وهذه المفاهيم نفسها عالجاها في أثناء حديثنا عن فكر التربوي لدى ساطع إحصري ومنها يستطيع المؤلف أن يستخلص الفكر التربوي لدى محمود. وهم هذه مفاهيم هي:

- 1- الجسم والروح والعقل.
- 2- الخير والشر.
- 3- الوراثة والبيئة.
- 4- المرأة.
- 5- الفرد والمجتمع.
- 6- العلم والأخلاق.
- 7- الانقلاب والانقلابية.
- 8- الثورة والثورية.
- 9- المعرفة والعلم.
- 10- الوطنية والقومية والأمة.

11- الأدب والثقافة والفن .

12- العروبة والإسلام .

13- التراث .

### أولاً: الجسم، الروح، العقل :

بمعامل محمود مع الطبيعة الإنسانية تعاملًا يعني فيه الثنائية التكاملية، وبذلك نرى أنه يجمع بين أحسّم الروح والعقل، ويطالب في فلسفته بالتوازن بين (الجسم والروح والعقل) التي بعدها مطالب الإنسان الرباعية من خلال مطالب (الدين والدنيا) و (الإيمان والعقل) و (العمل والعلم) و (الفرد والمجتمع) (130 : 253) .

يرى محمود أن الإنسان الكامل عاقل لا يخضع للهوى، فهو مقيد بعقله إزاء الأشخاص والأشياء والمواقف (130 : 343) .

ويؤكد أهمية العقل، ويعدّه هادياً للعمل والاختبار والارادة، وقد أشار في موقفه من العقل إلى تأكيده التراث هادياً فكان عنده مناراً للإنسان العربي للانطلاق إلى مستقبل عربي أصيل .

رط زكي بحيب محمود في كتابه (مجتمع جديد أو الكارثة) موقفه من العقل برؤية الامام العزالي من لعقل، فيشير إلى أن موقف العقل قد سبق إليه الامام العزالي، حين قال: "أب إذا وحد نصاً من نصوص الشرع، لا يتفق معناه الظاهر مع حكم العقل عمنّا أنه لا بد أن يكون لذلك نص معنى غير معناه الظاهر، ووجب علينا أن نحاول تأويله تأويلاً يخرج منه المعنى المتبول عقلاً" (146 : 10) .

قد أشار محمود إلى أنه رغم ما يمتلكه العربي من تراث ودين، ويؤكد العقل إلا أن الإنسان العربي الآن كثيراً ما يسلك سلوكاً بعيداً عن سلطة العقل مقاداً سلوكه إلى سلبه الشهوة والعطفة، فيشبه بذلك في قوله: "وإني لأزعم هنا بأن متوسط الفرد من بناء الأمة العربية في عصرنا ينبت من يديه زمام العقل، فتجتمع عنده الشهوة والعاطفة جموحاً يحجب عنه رؤية الأهـ، ف واضحة، ومن ثم فهو يسد أمامه سبيل الوصول" (131 : 70) .

## ثانياً: الخير والشر :

أكد محمود أن الطبيعة الإنسانية فيها الخير والشر ؛ أي لا يوجد إنسان شريراً على مدار حياته ولا يوجد إنسان خيراً على مدار حياته ، بل يتناوب الخير والشر في شخصية الإنسان . " فإذا كان في الإنسان نفس اماراة بالسوء ففيه كذلك نفس لوامة تعمل على استئمانه ما اعوج وانحرف حتى إذا ما اعتدل الميزان وسكن الصراع الداخلي كان للإنسان بهذه مسكينة نفس مضطربة ترجع إلى ربها راضية مرضية " ( 131 : 102 ) .

ويرى ن. اخير والشر هو من داخل الإنسان وليس من عالمه الخارجي " فلعالم الواقع لا يعرف حيراً أو شراً ، وانما هو أنت وهو أنا وهم غيرنا ، والذين يصيبون أهواءهم على وفائع ذلك العالم فيسمونها في أوهامهم خيراً هنا وشراً هناك " ( 131 : 153 ) .

لدى الإنسان القدرة على الخير والشر طالما تمتع بالحرية الكاملة ، فالخير والشر مكسبان ونسباً فطريين . ومن هذا المنطلق يرى أن الإنسان ينعم بالحرية ، فاختلف عن بقية الكائنات بني سبباً لا تختار ، فقد رفع عن بقية الكائنات باستثناء الإنسان عبء الاحساس وتعبته . ولذلك فقدت تلك الكائنات نعمة حرية الاختيار بين البدائل المطروحة أمام الإنسان فانه يتمتع بحرية الإرادة ونعيمها ، فلذلك كان عليه أن يفعل الخير والشر بحكم حرية إرادته ( 131 : 101 ) .

## ثالثاً: الوراثة والبيئة :

أن موقف محمود من الوراثة والبيئة جاء متأثراً بالفلسفة البرجماتية التي تقر بأن لوراثة والبيئة ، ولكن تعطي الأغلبية في التأثير للبيئة لأنها هي الموقف الحسي المسطر الذي يعيشه الإنسان ويخبره ، فضلاً عن أنها الظروف المحيطة بالإنسان ( 107 : 19 - 20 ) .

أن نؤكد محمود على العلم والتجربة والمحسوس يبرز لنا انه يعترف بأن دور الوراثة والبيئة . ولكنه يرجع اثر البيئة في التأثير في سلوك الإنسان . لذلك يرى أن البيئة هي التي تشكل الإنسان ككل مفرداته وكيانه ، " فعزوبة العربي ليست قراراً سياسياً ، بل هي مركبة ثقافية يعيشه في حياته اليومية ، ولا يستطيع العربي نفسه ان ينسلخ عنه إذا اراد ، وان بعيداً إليه إذا اراد . . هي حصائص توشك ان تبلغ منه ما يبلغه لون الجلد والعينين " ( 123 : 20 ) .

وبلاحظ المؤلف ان محموداً يرجح البيئة على الوراثة لان الإنسان يتعدل معها بحواسه .  
 وبصور من صريف هذه الحواس ومن البيئة علمه وعقله . فالوراثة فرضت على الانسان مثلاً  
 سفير تتحرك بسرعة معينة ، والوراثة تقضي على صوت الحديث ألا يبلع الى مدى قصير  
 يقس بالامسار ، والوراثة جعلت الانسان ينجذب على الارض ولا يستطيع الطيران  
 كاصور . . . لكن العلم جعل الانسان يعرف قوانين البيئة فمسك بزمامها لنكور طوع ما  
 يريد ، فحطم لاسان قيود الزمان والمكان المفروضة عليه بحكم الوراثة . فالعلم بلع  
 صوته أقصي الارض ، وخرج من قيد جاذبية الارض ليستطيع الصر ان يلفص ،  
 لخارجي (129 : 66 67) .

إن البيئة هي الأساس في بناء الانسان ، وفي إخراج مواهبه ، فيقول في كتابه مجتمع حديد  
 أو الكثرة " ان عدداً من ابنائنا النابغين الذين لم نكونوا في مجال العلم شياً وهم في  
 مجتمع ، احتدبتهم الظروف المواتية في بلاد أخرى فظهر نبوغهم " (146 : 32)

#### رابعاً : المرأة :

سبر محمود الى حرية المرأة كونها نصف المجتمع ، وان رأيه يتفق مع كثير من المفكرين  
 العرب الذين درسوا في أوروبا وعاشوا الحياة الأوروبية . فجاء بموقف مؤيد لتحرير المرأة  
 لكونها عضواً فعالاً في المجتمع يجمع في موقفه هذا بين ما كانت عليه المرأة العربية من مكانة  
 رفيعة ومجنسة ووقورة ، والمرأة الأوروبية وثقافتها وعلمها واخذها بمناصب اجتماعية  
 رفيعة ، أي انه يريد ان يجمع في المرأة العربية ما تأثر وراه في المرأة الأوروبية . وما وجدته في  
 التراث العربي الإسلامي من خصال المرأة العربية الإسلامية .

وتحرر المرأة العربية هنا ليس بالقاء حجابها في مياه البحر ، انما تحررها من القيود البالية  
 واخرت والأساطير ، أي تحرر عقلها من كونها انساناً ذا قيمة عليا ، وان تكون المرأة تاريخياً  
 وفعلياً ومبدئياً قد احتلت الموقع اللائق والمنسجم مع حركة التقدم .

ويرجع محمود أسباب التخلف في المجتمع العربي مقارنة مع المجتمع العربي من خلال  
 حياه التي فصاها فيه ، فان هذا التخلف متبلور في مجتمع تسوده حياة الرحال ، واعتزل نراه  
 في البيت عبادة عن المجتمع بعلومه وفنونه وثقافته ، أي انه يشهد مجتمعا مخلفا ونصفه



معص عن الحبه . لذلك يتقدم بفكرة جديدة وهي ان ' نلقي زمام أمرنا بيد السيد حيا من الدهر ، لنعين في نصفه الأول مستطيعات ان يصلحن ما أفسدت ايدي الرحال مدى خمسين سنة ، وان يصنع في نصفه الثاني اساسا جديدا للحياة جديدة . فتكون الكلمة العلي في الاسرة للمرأة لا للرجل ، وتكون منهن الوزيرات والمذيرات والمأمورات و بصصات والشرصات واقاصيات ، اريد ان يكون الرأي للمرأة في كل شيء " ( 132 ، 137 ، 138 ) .

### خامساً: الفرد والمجتمع :

يرى محمود ان المجتمع المحلي أمر لا مفر منه لأي إنسان ما دام الانسان كائن مرتبط حتما بظروف زمانه ومكانه ، لكن هذه الظروف المكانية والزمانية تجعل منه " فردا " متغيرا في بوقت نفسه . نجعله ذا علاقات تربطه بسواه من افراد المجتمع لا على سبيل العرف الذي قد يحدث ولا يحدث ، بل على سبيل الضرورة والحتم ، لان كيان الفرد علاقات ربطة بينه وبين ما يحيط به من كائنات أخرى ضمن المجتمع الذي يعيش فيه الانسان ( 145 : 4 ) .

لقد جاء موقفه يربط بين الفرد والمجتمع بعلاقات تبادلية من خلال اعتناقه فلسفه حديثه . إذ انه بعلسفه العلمية التجريبية قد اختلف في موقفه من الفرد والمجتمع مع الفلسفات انسيه التي اهتمت بفردية الانسان فقط ، إذ ترى ان الانسان جوهر مقفل على ذاته ، والفرد هو جوهر خاص لا ينقسم ، وهو ألصق عندهم بالروح اكثر من الجسد وما دامت الروح على خلاف الجسد جوهر لا ينقسم ، أي الفرد خاص بذاته ( 143 : 29 ) .

إن موقفه يختلف عن الفلسفات القديمة ، حيث يرى " ان الموقف تغير و حية تغيرت ، وتغيرت نظرها لفلسفية بحيث نرى الأشياء جانب التغير والتبدل والتطور دون جانب الثبات و ندوم مدى كان في السابق ، فضلا عن ذلك فانه يعد اللغة أهم جواب الماذ بين الفرد والمجتمع ، فهي الرابطة بين الفرد والمجتمع ، فإذا تكلم الانسان فله سامع ، وإذا كتب فله قارئ " ( 139 : 11 ) .

وبؤكد محمود أن العصر عصر التجمعات والتكتلات ، إذ يقول : " اصبح العصر عصر انجوع والنكل بصفة خاصة ، أي عصر الشراكات في عالم التجارة ، وعصر عصية لأيم والاتحادات والمصارف ، فضلا عن البحث العلمي الذي لا يقوم به فرد بل تقوم به جماعة في معمل أو معامل مشتركة " ( 139 : 13 ) .

## سادساً: القيم والأخلاق :

يرى محمود أن القيم ليست مطلقة أو ثابتة على طول الزمان ، اذ انه يفوق مع الفلاسفة مثاليين على سلاية القيم العليا وهي الحق والخير والجمال . لكنه اختلف معهم على رؤية القيم و ثباتها ، فهو يرى ' اننا بحاجة شديدة الى احتكاك الآراء بكل ما استطعنا من حده . لحدل لكي يسور في أذهاننا صورة متجانسة عن القيم المطلوبة للعصر الجديد " . ( 177 : 133 ) .

لقد كان في موقفه هذا متفقاً مع فيلسوف المدرسة الرجمانية جون ديوي اندي عا ' القيم متغيرة . لأن العالم في تغير بيئي وعلمي وفكري وقومي وثوري . وعد ديوي الصغير مرتبط بالنفسم العلمي ، فكان محمود مؤمناً بتلك الفكرة انطلاقاً من نزعتة العلمنة التجريبية . وعدّ الاخلاق مرتبطة بالمحيط الاقتصادي للإنسان ، فهو يرى " ان المجتمع الزراعي كانت سوده 'أخلاق تنسب بما تمتصه حياة الزراعة في مجتمعنا العربي منقولة من أخلاقيات سدهة مجتمع البداة الرعوية ، احتفظ بها العرب ونقلوها الى المجتمعات التي انتفت من البدو والرعي الى الزراعة " ( 143 : 170 ) ، مشيراً الى أن مجتمعنا على الرغم من انتقاله الى طور الصناعة لكنه بقي مثقلاً بأخلاقيات المجتمع الزراعي القديم . ومن خلال القيم اخلاقية يقدم مفكرنا اعرااراً بقوميته العربية و دينه الإسلامي ، فهو يرى ان قيم الاخلاق عند لعرب المسلمين مختلفة عن كثير من الثقافات التي ترى ان الاخلاق " نابعة من بقطة البدء حشرت يسايه في مدرسة الحياة مع وقائع الطبيعة و المجتمع " ( 131 : 13 ) .

ويرى محمود بعد ذلك ان الاخلاق في الإسلام جاءت من المبد العام الى الموقف الخاص . . . فهي نازلة من الله عز وجل الى نبيه المصطفى محمد ﷺ . ومن هنا بدأ سيرها نحو لتطيو في عالم السلوك ، فعرفنا أن الفعل الفلاني فضيلة لأنه متفق مع افكره الأولى الموحى بها من عند الله . ( 131 : 12-13 ) .

## سابعاً: العلم والمعرفة :

يتميز محمود من كثير من الفلاسفة بأنه كان " موظفا العلم في جميع مواقفة الفلسفية ، وأكد ان العلم برز سمة يتصف بها العصر الحالي . . . مؤكدا ان العلم التطبيقي والنظري ظهرة واقعة في الميدان ، ولما كانت الفلسفة في كل العصور هي ابنة العصر اندي تحيه . وبما ان عصر العلم اصبح لزما على فلسفة عصرنا ان تصبح علمية الطابع " ( 333 : 121 )

إن فلسفه العلم عند محمود هي تحليل المبادئ العامة التي ينطوي عليها العصر لدى عبس فيه، أي رد أنسار الفكري السائد في هذا العصر إلى المبادئ العامة التي ينطوي عسها صاع ذلك العصر . ولذلك وجدناه في كتابه (نحو فلسفه علمية) يقول : "لسا تريد فلسفتا نعلمية إن شارك العلماء في أبحاثهم . . . ولا تريد أن نضيف عبارات إلى عباراتهم، و صياغة فوائس غير قوانينهم، بل نريد أن نحللها من حيث هي تركيبات من رموز إن كنت نطوى أو لا نطوى على فرض أو على مبدأ فنخرجه لعل إخراجة من الكمون إلى العلن يريد الأمر وصوفا . أقول إننا إذا حصرنا اهتمامنا في هذا كانت فلسفتنا علمية بالمعنى الذى يريده ها" (1 : 156) .

إن مفكرنا من "دعاة التراث و لكنه بصورة تنويرية بما يناسب العصر بعلومه ونفسه . لذلك نراه يسند التراث في جانب المنهج العلمى، ويدعو المفكر العربى إلى أن يقتدى بترنه في هذا الجانب، فيشير إلى أن العرب المسلمين في السابق كان لديهم أعلام لديهم بتميز من جهور خاصة، ولكل منهم منهج رسمه لنفسه ثم رسمه، وأعلام الحجة كذلك عيروا من جهور علماء الكلام وعلماء الكيمياء والرياضة وغيرها" (149 : 55) .

وفى حديثنا عن موقفه من العلم نعود لنرى إلى أى صف ينتمى؟ ومع أنه مدرسة فلسفه يسوق؟ هو من نداعين إلى العلم؟ أم من الذين يرون أن العلم قد دمر الأرض وما عليها؟ اهم - دور بو بحفف الناس في حياتهم من آثاره التي يخشى أن تطمس فردية الانس، وتتحلل و حوده فتعبت بارادته، فكان هاك مبدآن : الأول يؤكد النشاط العدمى، ونشى بصدر عنه الانس المعاصر في تمرده وعصيانه لىسجو بشخصيته من الطوفان (335 : 17) .

لما نبن أن فسوفنا يعد من الفلاسفة الذين يتمون إلى المبدأ الأول المتمس بالواقعية الحدية و نر حماقية والوضعية المنطقية وكلها " تتفق على ضرورة أن تكون الصلة ونقه بين الفكرة من جهة ونطبيقها على أرض الواقع من جهة أخرى" (143 : 204 - 205) .

وبذلك فانه يسفق مع تلك الفلسفات في تأكيد منهجه في التفكير والفكر الفلسفى، خصم عال للطربه العلمية القائمة على النظرة التحليلية النقدية التي تنمى بالذات إلى نهج لوضعية المنطقية المعاصرة (335 : 18) .

ان موقف محمود من المعرفة يدل على انه مؤمن مسلم قبل ان يكون وضعياً منطقياً وهذا ما نرى الإشارة إليه في موقفه من الدين ، فموقفه مبني من اعتناقه الإسلام وتأثره بالفلسفة العربية الإسلامية وهذا الموقف متفق مع كثير من فلاسفة الإسلام مثل الكندي (224 - 308 هـ) الذي يرى انه بالحواس تدرك الجزئيات ، فضلاً عن ذلك يأتي متفقاً مع قوله تعالى : ﴿ ان هذا لهو حق اليقين ﴾ (سورة الواقعة : الآية 9) " حو اليقين " أي الحواس هي المعرفة التي نقوم على سجرة والممارسة (248 : 122) .

و سترط ان تكون المعرفة في هبكل الإدراك ، وان تكون عامة يمكن نقلها من شخص لآخر ، أي هي موضوعية تؤلف العلاقات المكانية والزمانية بين الأشياء ، فضلاً عن ان المعرفة هي حرة لا يحجزها من كيان الانسان لأن مصدرها حواس الانسان " (138 : 311) .

لقد تأثر محمود في موقفه من المعرفة بالفيلسوف هيوم الذي يرى " ان لمبدأ الأساسي في أفكره ليس إلا صوراً عما كانت حواسنا قد انطبعت به مباشرة " (144 : 284) . وهذه الانطباعات التي تنطبع بها حواس الانسان الخارجية والداخلية وأساسها احس ، حتى لتنبأ احس ، ويصقبه بأثره فيها ، وحتى إذا توارى ذلك المصدر ولم يعد قائم أمام احس بقست صورة الانطباع قائمة بالذهن ، وهذه الصورة تسمى " الفكرة " (194 : 63) ، فالحره الحسية عنه وحدها هي المصدر الذي نستقي منه علمنا بعالم الواقع " (144 : 209)

لقد ربط محمود بين " الإحساس والعبارة اللغوية ذات المعنى فبالأسماء الواردة فيها رموز أخرى تشير الى خبرات حسية كانت تلك العبارات ذات معنى . أما إذا كانت هناك عبارة تعوي على كلمة أو كلمات مستحيل ترجمتها الى رموز دالة على معطيات الحس فانها تكون عبارة غير ذات معنى " (74 : 250) .

### ثامناً : الانقلاب والانقلابية :

لقد أراد محمود بالانقلاب أنه الانقلاب على الواقع العربي الفاسد والمأسر ، وقد اراد ايضا النهوض بالإنسان العربي من حالة السبات واللاعقلانية ومن حاة اللاعلمية ، تلك الصفات التي زرعتها الاستعمار في نفوس أبناء الامة العربية . و اراد ان تحث الانقلابه العدل والمساواه وإسلام بين أبناء الامة الإسلامية ، لأن الدين الإسلامي هو دين علم وعرف وتصور

ومعرفة وأخلاق وإنسانية. ويرى أن أهم جانب في الانقلاية والتغير في حياة الامة هو الانسان العربي و وكل تلك المهمة على المثقفين العرب، فهو يرى أن المثقف قد فسد في تنمية الوعي السياسي لآبناء الامة العربية " (131 : 196).

لقد ازد محمود بالانقلاية على رجال الفكر العربي في تغيير موقفهم العسكري كما كان عند الأسلاف في سبيل تنمية الشعب العربي وتخليصه من العبودية والاستعمار والصهيونية. لذلك يشير في كتابه ثقافتنا في مواجهة العصر إلى " أن رجال الفكر العربي المعاصر مهما تكن فيهمم الشفافية معشرون على نحو يستحيل معه أن تلتقي روافدها في نهر عظيم واحد " (131 : 133).

وبه سبب رجال الفكر للاقتداء بآراث الأسلاف في سبيل توحيد الفكر العربي، الوصول بالمجتمع العربي إلى التطموح المطلوب، فيشير إلى " أن أهم ما يلفت النظر في الحركة الفكرية لآئنا العرب الأقدمين تواصل قوى ووثيقة بين رجالها، حتى لتحسينهم في كل شدة زمنية أسرة واحدة " (131 : 133).

وانطلاقاً من مهمته التي طالما اعتز بها وهي مهنة التعليم فإنه كان ينادي بالانقلاية وتغيير واقع التعليم. ولا سيما التعليم العالي لأنه يرى " البلوة عامة وشاملة في مجتمعنا العربي لكها مرض بحب علاجه وتغييره، لأن التمزق إذا ما اقتصر عند غيرنا على أسباب العيش وظرائق النظر ولم يجاوز ذلك عندهم إلى حد أن يقسمهم إلى صفتين، يعيش أحدهم الاختلاف في الأسلوب والطريقة، إلى حين يجعلنا بمثابة أمتين لا أمة واحدة تعيش في عصر لا في عصر واحد، تلك هي بلوانا، والدواء مرهون بإصلاح التعليم بصفه عامه، والتعليم الجامعي بصفه خاصة ومباشرة " (146 : 335).

## تاسعاً: الثورة والثورية :

لقد عرف محمود (الثورة) هي أن يتغير الأساس، أن يتغير النمط أو المتوال تعبير ينسعه بالطبع أن يتغير المحصول الناتج، وأن يتغير الأوضاع والقوانين، بما ينسب مع الأساس الجديد أو النمط الجديد والمتوال الجديد. (146 : 16). ويتم ذلك في رؤياه بأن تتأزم صدور الناس. ويستند اتأزم بها كلما اتسعت الهوة بين المعايير القائمة من جهة، وما يبراد إحصاءه

من تلك المعايير من جهة أخرى. لذلك يبحث الناس عن غط جديد يمدّهم بمعايير جديدة تنكفأ مع المشكلات التي استحدثتها حياتهم الجديدة. وهذا هو طريق الثورة في الحياة لفكرة والسياسية والاقتصادية وبناء المجتمع (146 : 18).

ن محمود يتميز بثورته بتحديد معناها وما يتضمنه هذا المعنى ضمن ظروف مجتمعها العربي من ضرورة التخلص من المستعمرين، ثم التنظيم والبناء سادة وليسو تابعين. لذلك فهو يوك هذه المهمة الثورية الى المثقفين من ابناء الامة، ويشترط ان يكون المثقف ثوريا. أي المثقف لدي لا يعم بثقافته إلا إذا استخدمها أداة لتغيير الحياة من حوله. وفي هذه الحالة يكون المثقف مثقفا واثرا معا. فهو يعاني من حالة معينة يحاول تطبيقها على حياة الناس من افكار راسية، ثم عايشها، ثم هم بتحويل مجموعة الناس على أساسها (143 147).

### عاشرا: الوطنية والقومية والأمة :

ورد مفهوم القومية اصطلاحا بأنه : "صلة اجتماعية عاطفية تتولد من الانسداد في لوطس والجنس و اللغة و الثقافة و التاريخ و الحضارة و الأموال و المصالح" (103 : 205).

ويحدد محمود القومية بأنها ' الانتماء الى الامة ببعدين متكاملين هما لوجود الجغرافي الذي تحدده رقعة الارض، و الوجود الزماني الذي يمتد خلف ظهورنا الى حيث ان بشاء نه تاريخنا ان يمتد... فنحن ذو قومية عربية بالمكان والزمان معا، بالواقع الحاضر و بالتاريخ الماضي، و بالواقع الجغرافي و بالثقافة الموروثة في أن واحد ' (148 : 48).

ويرى انه توجد وسائل فاعلة تفيد في انشغال الروح القومية، وأهم تلك لوسائل التركيز على إحياء اتراث القومي، ليظهر كل شعب مجده فيستحثه هذا على استرداد شخصيته وكرامته " (141 : 424).

ما مفهوم الامة فانه يرى " انه لا يكفي للامة الواحدة ان تعيش على رفعة جغرافية واحدة، ولا العربي ان يستعير تاريخا مشتركا، و لا ان تتكلم لغة واحدة، بل هو المشاركة في (فعل). وهذه المشاركة يجاوز كل فرد حد نفسه ليفتح على الآخرين الذين هم شركاؤه في فعل واحد " (134 : 424).

ويرى ان لامة العربية لها أهداف يقع تحقيقها على عاتق المستنيرين من اناء الامة العربية وهذه الأهداف هي :

1- إشعال الروح القومية بشتى الوسائل .

2 تحقيق العدالة و السلام من طريق تأكيد روح التضال العربي ، والعمل على بناء مجتمع العربي الحضاري تحت العدل والسلم . فالوسيلة لذلك هي الانقلابية " التي تكون نابعة من صلتنا القومية وشعورنا لفقر الواقع وفساده وضرورة تبديله ، والقيام بالانقلاب يرجع الى الامة العربية حقيقتها ، ويظهر كفاءتها ، خفيصه وروحها واخلاقتها " ( 145 : 11 ) .

### حادى عشر: الأدب والثقافة والفنون :

يعد محمود ظاهرة منفردة في عالمنا العربي ، فهو مفكر جمع بين الفلسفة والأدب . فالرجل الذي كتب مؤلفات فلسفية متعددة مثل (الجبر الذاتي) و (المنطق الوضعي) و (الموقف من المبتغى) هو نفسه الذي كتب مؤلفات أدبية مثل (جنة العبيط) . وكذلك كتب عن شكسبير والعقاد والريحاني ، فهو شخصية أدبية وفلسفية . وكان هذا الاندماج في شخصيته وسيلة يعتمد عليها في مواجهة ظواهر الحياة ، ولذلك وجدناه من خلال كتاباته ان له مذهباً فكرياً وجدانياً وحساً نقدياً ، فهو فيلسوف متمكن وفنان وأديب مرهف ( 141 : 7 ) . ومن هنا يقول " الفلسفة حرفتي والأدب هويتي " ( 141 : 7 ) .

وقد نشر في الأوساط الأدبية جانباً مهماً من الأدب ، وهو (الفكرة الأدبية) التي بعدها (اشرمو متر) الذي يقيس به غزارة الحياة الثقافية في جماعة معينة من الناس ( 142 : 12 )

لقد تقدم محمود من خلال الفكرة الأدبية بنقد لاذع الى الأدباء العرب المعصرين . إذ كان بتهمهم بأن أفكارهم الأدبية كانت هزيلة ونحيلة وضعيفة في إدراكها للواقع العربي . فصلاً عن سهولة الانقياد الى أية أطراف خارجية أخرى . الفكرة الأدبية عنده هي حلة يخرج بها من فرائك نناح أدبي ، فتكسبك هذه الحالة الوجدانية التي خرجت بها منظاراً حديداً قد تفهه و قد ترفضه ( 142 : 13 ) .

وقد عرف محمود الثقافة بأنها " طريقة العيش في شتى نواحيه، أو على أنهم مجموعة القيم التي يوجه الإنسان وتسيره وتقدم له المعايير التي يوازن بها بين الأشياء والمواقف ليحضر، أو هي مجموعة العلوم والمعارف وأحكام العرف والتقليد " (133 : 69).

وكان من بين همومه الكثيرة كيف تتعامل الثقافة العربية بين ماضيها بكل ما يحمله من تراث وبس الحاضر بكل علومه وتقنيته؟ أي كيف نواجه الثقافة العربية العصر المتقدم؟ قدم ثلاث محاولات: الأولى في كتابه (تجديد الفكر العربي)، والثانية في كتابه (معمول والمعمول في تراثنا الفكري)، والثالثة في كتابه (ثقافتنا في مواجهة العصر) هدفها في الوصول إلى تعافيه عربية " تلتقي فيها أصولنا الموروثة مع ثقافة العصر الذي نعيش فيه " (131 : 7).

أم نفس عنده فهو ظاهرة إنسانية يتفرد بها الإنسان وقد عرف الفن منذ أن وجد الإنسان، فهو خلاصة الخبرة الإنسانية، وما دامت هي خبرة إنسانية لا بد للفلاسفة أن يولوا اهتماما بهذه الخبرة وتحليل الفن والخبرة الجمالية. وكان الفلاسفة حريصين على دعم مذهبهم الفلسفي بدراسة فلسفة الفن اقتناعا منهم أن توصيف الخبرة الإنسانية لا يكتمل ما لم يدعمه بذلك إبعاد الخبرة الجمالية وبما أن زكي نجيب محمود يعد من أكبر الفلاسفة والأدباء العرب فلا بد من الإشارة إلى موقعه من الفن بوصفه فيلسوفا وأديبا فلديه " الفلسفة ونفس انهما سون فطرية تعددت حتى وسعت منطقية التفكير الفلسفي، وقابلية التدوق للأدب ونفس " (136 : 173).

وبطالفا من فلسفته العلمية المتأثرة بالوضعية المنطقية، وهي فلسفة علمية تجريبية فقد ربط بين العلم والفن، فهو يرى أن العلم واحد بين جميع الناس. والفن متنوع يسوع الأفرودو والأمم، والعلم موضوعي والفن ذاتي، وبالعالم والفن تتكون الإنسان المعاصر (130 : 301 : 302). وهذا ما أشار أيضا إليه في كتابه فلسفة وفن فاشل إلى مجموعة معيبتات كان الأول منها : " أن الفن ليس له معنى، ولا ينبغي أن يكون له إلا إذا أراد صاحبه أن يجعل منه مسخا بين العلم والفن " (141 : 363).

ومن خلال هذا الربط بين العلم والفن، وكذلك دراسته للمواقع العربية المختلفة، وخصوصا بعد عودته من أوروبا إلى مصر استنتج أن التخلف الذي أصاب الأمة العربية بأنها



أمة لا علم لها مستقل ولا معبر عن شخصيتها فيقول في كتابه (تجديد الفكر العربي) : " وإذا كان العربي متحلفا في عصره ، ذلك لأنه لا علم بالطبيعة اكتسب ولا فنا معبرا عنه نشأ " ( 130 : 301 ) .

و يدعم موقفه هذا من الربط بين الفلسفة والفن فيقول : " الفن الإسلامي اعتمد على الأسلوب التحريري بعد أن كان الفن قبل الإسلام يعتمد على الأسلوب المسحوبي أو النحسيمي انطلاقا من موقف الفلسفة الإسلامية الذي لا يشجع التصوير والتجسيم ، مادام أنه ليس كمنه سيء ، ومن ثم فلا يمكن تصويره أو تجسيمه ، والدنيا في الفلسفة الإسلامية عابرة ومشكوك فيها ، فكان على الفنان المسلم أن يلوذ بما هو خالد و يقيني " ( 127 72 74 )

من هنا وجدناه في كتابه ( قصة نفس ) و ( قصة عقل ) يجسد فيهما ربطه بين الفلسفة والفن ففي كتابه ( قصة نفس ) يسجل بعضا من سيرته الذاتية وفي كتابه ( قصة عقل ) يقول : " ندائرة لا تكتمل الا باقتراح قطبيها ( النفس والعقل ) ، فالنفس من نصيب القلب والعقل من نصيب الفيلسوف " ( 120 : 328 ) .

نعود مرة ثانية الى فلسفته العلمية وربطها بالفن فانه يقبل بنقل العلم ، ولكنه لا يقبل نقل الفن ، إذ يرى أن كل أمة لها خصوصية في فنها تميزها عن أمة أخرى " العلم واحد للجميع . وحتى ألمنا بأطراف منه هو من اكتساب غيرنا ثم حفظناه حفظ التلميذ لمرسه ، ونحن إذ زعمناه هو سعة متقولة عن سوانا ، والفن لغيرنا ، عبر به عن ذاته هو ، ونحن نحن فدواتنا ما رالت مطمورة تنتظر الفنان الأصيل " ( 130 : 301 ) .

## ثاني عشر: العروبة والإسلام :

من خلال الاطلاع على ما كتبه محمود نجيد أنه يجسد موقفه من العروبة في موقفه من التراث ، فهذا الموقف هو اعتزاز منه بعرويته وقوميته العربية . واعتزاز منه بدينه ودينه . فقد اعتر بالغة العربية اعتزازا كبيرا ، إذ تناول كثيرا من الباحثين موقفه من اللغة العربية ككرة إشدده و عنرازه بها ، فهو يشير دائما الى انها لغة القرآن الكريم الذي كان يعده سر العبد والمعروف بهذا الاعتزاز باللغة العربية مبني من اعتزازه بالعروبة والقومية العربية . وسير في كتابه ( هذا العصر وثقافته ) إلى انه يتطور مع تطور العصر بثقافته وعلومه . ولكنه يسمي صائنا

لتراته، ويبقى عربياً معتزلاً بقوميته، إذ يقول: "كيف أصون تراثي ليقى هذا التراث في حياتي كحضره كائناً حياً، لا مجرد أثر من آثار المتاحف؟ ثم كيف يتفاعل هذا التراث نفسه مع معومات هذا العصر تفاعلاً يجعلني أحياء الجانين معاً بغير تكلف ولا تصنع ولا إبداع، فأضل عربياً كما كنت دائماً، وأكسب صفة المسائرة لعصري حتى لا أتخلف فيصيبني الركود والجمود فالموت" (148: 5).

ولا شك أن شير إلى أنه حتى عندما دعا إلى الأخذ بالحضارة الغربية علماً ومعرفة فإنه دعا أبصاراً إلى إحياء التراث العربي الإسلامي وتنويره، بما قدمته الأمم الأوروبية من علوم ومعارف حديثة. لكنه بقي مسلماً صحيحاً، واخذ من القرآن والسنة الشريفة لكثير من علومها في تدعيم مواقفها الفلسفية، لذلك تنبه منذ البداية إلى الفكر الإسلامي، وإلى قيمة هذا الفكر في صياغة فلسفة عربية علمية قادرة على تكوين مسلم جديد قوي بنقطة الدينية وبلوغى نعلمي، حتى تكون له السيادة والريادة كما كان لأسلافه من قبل.

إن محموداً يصدر في قوله وفكره عن عقيدة إيمانية يؤمن بها، ويحاول أن يفهم مضمونها فيقول: "أنا مسلم والمسلم اسبق في ترتيب الزمن ظهوراً من فقهاء الإسلام وعمدته، وإنني كما أعم عنفتي، أشعر شعوراً قوياً بما تلقيه علي من واجب، ولست أريد بذلك مجرد التيام بمرئى، فذلك أمر مفروغ منه ولا يحتاج إلى سؤال، فهو بمثابة أن تقدم لنبأ أركانه، فيحيى بعد ذلك سؤال، ثم ماذا بعد أن أقمت البناء؟" (140: 79).

وينعاس محمود مع الإسلام عاملاً علمياً تابعا من فلسفته العلمية، إذ يؤكد أنه بس على المسلم قراءة القرآن الكريم لغة فقط، بل يقول: "إذا قرأنا في كتاب الله أن يفكر الإنسان في خلق السموات والأرض، وأن يكمل إيماننا بالآية الكريمة حينما يتقل الإنسان من اللفظ إلى وراء اللفظ من حقائق تتصل بالسموات والأرض، وأن يكون تفكيرنا في هذه الحقائق لوقوف على معرفة القوانين التي تحكمها وتهيمن عليها لنستفيد من هذه المعرفة في حياتنا الواقعية. إذا نحن قرأنا كتاب الله قراءة خاصة واعية متفهمة لمضمون النص فإننا ننطلق إلى أفاق العلم والعمل بما اشتمل عليه النص إدراكاً لقوله وتنفيذاً لأمره" (333: 204) ويرى أن الإسلام له دور قومي في توحيد الأمة العربية فينبى "أن دور الحج والنحو إلى الكعبة في توحيد الأمة تتوجه نحو هدف واحد مع كله صلاة وحج" (323: 19).

يلاحظ ان محموداً أعطى لعظمة الإسلام إطاراً ومحموى جعل من تلك بعظمة أئم ذبح  
 مبندي به الانسان في حياته، وقد ربط الإسلام بالعلم والفن والاخلاق والقومية. وتلك  
 احوال هي إنسانية تشمل جميع الخلق بلا استثناء مسلمين او غير مسلمين. ولكنه يسأل :  
 "كيف السبيل لنى إحياء الدين الإسلامي ليكون قوة رافعة كما كان أول عهده ؟" فيجيب عن  
 سؤاؤه بأنه "سحقى هذا الإحياء عن طريق الحوافز من الدين بقيمة الإنسانية ووسائل من  
 لعدم. وان هاهنا القيم هي ليست موجودة على قارة الطريق، بل هي صور تتمس أمم بدهر  
 نشعر بأنها مكلهون بتجسيدها في شؤون الحياة الجارية. وربما كان مصدرها الوحيد هو  
 الدين" (148 : 239-240).

ويسير إلى ان إحياء الدين الإسلامي لا يتم من طريق التعلم الديني وتحميط النصوص  
 امراسه وتعاسيرها في أذهان الطلاب، بل يتم ذلك "بان نبين للناس كيف كانت احوال التي  
 جاء بها الإسلام على العمل العلمي، حوافز ليست هي نفسها جزاء من العلم. وان يكون  
 ضرورية به، وانما هذه الحوافز مستقاة من الدين. فضلاً عن ان يتقل التدريب التربوي الى  
 نقل علم سى علم، وفي هذا الانتقال يمكن الإحياء الديني كما أتصوره" (148، 240، 241)

ان إحياءه للدين هو رجوع منه الى التراث العربي الإسلامي واقنءاء به، فقد أثر به إحياء  
 علوم لدين بلعالي الذي اراد من إحيائه لعلوم الدين أن يعود بالإسلام إلى عهده لأول الذي  
 محمد فيه العفيدة الى عمل، وأن تتحول الفكرة من مجرد فكرة بالذهن الى إرادة تترجم من  
 ذلك الفكر الى اسلوك. فالخوف من الله ليس مجرد كلام تحرك بها الألسنة في الأفواه، بل  
 دستور للعمل اليومي للإنسان في كل سلوكه (328 : 124). ومن خلال ما ذكره عن موقفه من  
 الدين الإسلامي فلا بد أن نشير أخيراً الى أنه كان يريد لنا فلسفة عربية علمية، لان الفلسفة  
 عده او في نظره هي : 'إخراج الأسس الكامنة في أفكارنا واعتقاداتنا وسلوكنا وثقافتنا من  
 حاله الكمون الى حالة الإفصاح والإيضاح لتسهل رويتها ومناقشتها" (130 : 139)

### ثالث عشر: التراث :

من المعروف ان مفكرنا من اشد المفكرين العرب اعتزازاً بالتراث وأصالة تفكر عربي  
 الإسلامى، هدفنا منه الى تنوير الحاضر بضيء السلف الصالح مع تطويرة ليسب حركه

التطور العلمي في العصر الراهن . من هذا المنطلق يؤكد ان هناك " قيما كنسرة ، تدك التي كانت تنظم حياة أسلافنا فكرا وسلوكا ، والتي يمكن ان نستعيها لحياتنا المعاصرة لتكون هي احقة الرابطة بين ماضي وحاضر " ( 131 : 7 ) .

تعد قصة اتراث من أهم القضايا الفكرية التي شغلت محموداً " فبدأ حياته متأثراً بالفكر الغربي الذي صنع الحضارة الغربية ، بحكم معاشته لهذه الحضارة في مرحلة تخصيص العلم وطلبه في الجامعات الغربية ، إذ قرأ الفلسفة المعاصرة أكثر مما قرأ في أي مجال آخر من مجالات الفكر ، واعجب بالحضارة الغربية ، واكتشف ان عظمة حضارة العرب ما هي الا ثمره التمدد العلمي والتكنولوجي ، وكتب في كتابه ( شروق من الغرب ) يحمل دعوته الافتتاحية على الحضارة الغربية بوصفها مصدراً وحيداً للنهضة والخروج من الأزمنة وفي أثناء انتقده من مرحلة الشباب الى مرحلة النضوج اطلع على التراث العربي الإسلامي المتراكم على مر العصور المزدهرة . . . فاكتشف ان لنا تراثاً قديماً له جوانب إيجابية أصيلة فاعجب بها وأحس بشيء من الخير ، كيف يحتفظ بدعوته الى الأخذ بمفومات الحضارة الغربية مع الانتفاع في الوقت نفسه بالعناصر المضيئة التي لاحت من بين التراث العربي المتراكم " ( 328 : 125 ) .

ويتساءل عن كيفية المواصلة بين التراث العربي القديم والمعاصرة الجديدة . فيجيب في كتابه ( تجديد لفكر العربي ) بجواب هو الاهتداء الى " المحاكاة فما علينا الا ان نتعقب هؤلاء الأسلاف نرى ماذا صنعوا تجاه دنياهم ، لنصنع نظيره تجاه دنيانا ، فعندئذ نحفظ على السمات الأصلية التي تميزنا ، دون ان تقتصر هذه المحافظة على إعادة النسخ نفسه مرة أخرى في نسخة أخرى " ( 307 : 130 ) .

وأرد في تعامله مع التراث إبراز شخصيات ورموز في مختلف مجالات التراث ( الدين والفلسفة . والشعر ، والنثر . . . وغير ذلك ) لتشكيل هذه الشخصيات في ضمير الاسان العربي وسلوكه وطريقته في التفكير ( 332 : 18 ) . ولكنه كره وانكر إنكاراً شديداً التعامل مع التراث والشخصيات التراثية البارزة تعامل الاحياء المجرد للتراث والاقتصار عليه ، والعيش فيه والتفوق في ماضينا وفي تاريخنا والعيش مع الأسلاف الصالحين ( 332 : 17 ) .

وأكد على تعديل القيم اللاعلمية ونقلها في تراثنا انطلاقاً من الفلسفة العلمية. وبذلك ما يتنافى مع العقل، لأنه ثمة جوانب لا معقولة في تراثنا أدت إلى جسدنا الفكري وانحطاط الحضاري لذلك يجب تجنبها وبناء حاضرنا على أسس علمية قوية (332 : 18).

وأكد على التعامل مع التراث بأسلوب علمي متجدد مستفيداً من الثرات في تطوير المستقبل، مع احتفاظ الأمة بأصالتها ومقومات شخصيتها القومية والحضارية.

لقد أراد زكي نجيب محمود أن يجمع بين التراث والحداثة بطريقة واعية ومتوازنة. وهذا الجمع يتم من طريق الإرادة والعلم، لأنه إذا لم يجمع بين التراث والحداثة فإنه سيقدم للإنسان العربي أدباً سطحيًا، لأن الإبداع الحقيقي يكون تجاوزاً للأقدمين والمحدثين، بعد استيعاب إنجازاتهم. وهو يرى أن أفضل طريقة لربط شبابنا بتراث أسلافهم هو «إنتاح الفنى»، فإنتاج الفنى يهضم الفكرتين (التراث والحداثة) في آن واحد، ويتج فكرة جديدة مدعة، فلجديد يصون الثوابت ليحفظها من التحلل والدمار، وهو لا يمثل الاقطاع عن القديم الجيد والأصيل (332 : 19 : 20).

### النموذج الثالث: عبدالغنى النوري وعبد الغنى عبود:

#### الفكر التربوي العربي لدى النوري وعبود(\*):

يرى أصحاب هذا النموذج أنه لن تقوم للعرب قائمة إلا إذا أعيد بناء الإنسان العربي، إذ يكون كما كان في عصور الازدهار العربي، وفي ظل التصور الإسلامي للإنسان، معجزه هذا انكون و سر افتدادر به وخالقه وخليقته في هذه الأرض. و يروا أن فلسفة التربية في العالم لعربي حتى ان نعالج بوصفها جزءاً من فلسفة عامة للمجتمع العربي، بحيث تكون التربيه جزءاً من حركة المجتمع، يتحرك إلى الأمام، له أهداف معينة، تحدها فلسفته العامة. ولا بد أن تراعي هذه لفلسفة العامة - والفلسفة التربوية - أننا عرب والعروبة ماص وحاضر ومستقبل، إنها تراث وخصائص، إنها ميزات وبقائص، إنها حقوق وواجبات، إنها عقيدة وسوك، وهي لا تنفصل عن الإسلام، وإن الإسلام عز العروبة، أو الإسلام دين كلي

(\*) نحو فلسفة عربية للتربية، دار الفكر العربي، ط1، 1976 م.

شخص ، يسمى الحياة كلها ، فهو يشمل حياة الإنسان من جميع وجوهها مادة كائناً أو مذنباً أو اقتصادية أو أخلاقية أو روحية .

ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه ان الفلسفة التربوية العربية يجب ان تدور حول الإنسان العربي . ولا بد ان يكون إنساناً غير الإنسان العربي المعاصر ، وإنما إنسان مؤمن منسجماً بالله . عمل حاد نشط متسائل باحث ، إيجابي خلاق . ويدعون ان تحقق التربية العربية هذا الهدف في الإنسان العربي ، سيظل الإنسان العربي بلا رسالة ، ومن ثم لن تكون لحبانه قيمة ومعنى . أم إذا انصهر الإنسان بالله فسيكون ذا هدف وذا رسالة ، وستكون لحبانه قيمة ومعنى . ومن ثم يعرض أصحاب هذا الرأي المنطلقات الأساسية لتربية الإنسان العربي وتتمثل بالاتي .

1- الإنسان العربي محتاج في تربيته إلى الإيمان ، بأن في الكون نظاماً ، وان هذا النظام مسعوث عن قصد كوني ، وهذا القصد الكوني هو مشيئة الله خالق الكون . ومن ثم لا يترك الإنسان الإنسانية هي أسمة ثمرة نعرفها ، والإيمان بالأمة العربية . ولا يترك الإنسان قيمته الروحية وقديسيته المعنوية ، ثم الإيمان بقديسية الحرية ، على ان تكون الحرية واسعة لإظهار المواهب الكامنة في الفرد ، خدمة المجتمع ، وان تكون مفروضة بالسعور بالمسؤولية الاجتماعية ، والإيمان بالمبدأ الديمقراطي .

2- إيمان الإنسان العربي بالله رب الناس ورب هذا الكون ، هو الطاقة الخلاقية المدعنة نبي تخلق ذلك الإنسان (المعجز) ، وتطهر مجتمعه من الشوائب والتخلف الشديد .

3- يجب أن يمارس عملياً ليتحول إلى سلوك عملي يغير بالفعل وجه الحياة على الأرض العربية

4- لن يكون هذا الإيمان المنشود ، ولن تكون ترجمته إلى سلوك عملي إلا إذا كنت التربية العربية تربية شاملة ومستمرة تهتم بجوانب الشخصية العربية المختلفة .

5- لا بد ان يكون الإيمان إيماناً متفتحاً دائماً يقوم على حرية الاختيار وعلى الإقناع ، ومن ثم على تنمية الشخصية الفردية ليناسب عصر العلم الذي نعيش فيه .

6) فلسفة اسرمة يجب ان تدور إلى جانب الدين حول العلوم الحديثة . على ان تأخذ البلاد العربية من هذه العلوم ما يلزم حاجاتها النامية المتطورة .

7 يجب أن تفرض التربية العسكرية بمعناها الواسع نفسها على برامج تعليمه ومناهجه في العالم العربي . وأن القرآن الكريم والحديث الشريف هما الفدران على انشراح الإنسان من تخلفه ، والاتجاه فيه نحو العمل اليدوي .

إن البلدان العربية هي اليوم أمام اختيارات متعددة بشأن مستقبلها التربوي . وهذه الاختبارات تتمثل بالآتي :

### الاختيار الأول :

سحب أن تواصل التربية نموها في البلدان العربية مركزة على التوسع الحظي وزيادة الأعداد ، مع تعديلات أو تحسينات هامشية . وهذا الاختيار يمكن تسميته : سراتيحية نُقلبيد أو لاستمرار على القديم .

### الاختيار الثاني :

يجب أن تواصل التربية نموها في البلدان العربية مع تحول في الاهتمام من الكم إلى الكيف ، ولكن على وفق المفاهيم والمعايير والممارسات والأدوات الدارحة . مع عصر الملائمات والمراجعات الجزئية . وهذا الاختيار يمكن تسميته : سراتيحية التجديد التربوي أو الإصلاح الجزئي من داخل نظم التعليم .

### الاختيار الثالث :

يجب أن تواصل التربية نموها في البلدان العربية مركزة على كفايتها احارحبه ، وبمكر نسمة هذا الاختيار : سراتيحية الكفاية الخارجية الضيقة للتربية (أو الإصلاح الجزئي من حارح التعليم) .

### الاختيار الرابع :

يجب أن نخضع التربية ، وهي نسير لمراجعة جذرية شاملة في البلدان العربية لأن نصح بالعلم تربية عربية للجميع ، تربية متقدمة ، ومنتجة ، وديمقراطية ، ومستدامة ، ونتم إدارتها

على أسس علمية ضمن إطار عربي موحد . وهذا الاختيار يمكن تسميته : استراتيجية التجديد التربوي الشامل .

## النموذج الرابع : محمد فاضل الجمالي :

### الفكر التربوي العربي لدى محمد فاضل الجمالي (\*) :

هدف هذا النموذج إلى تبني فلسفة القرآن الكريم والتربية الإسلامية لجميع الدول الإسلامية ولأسما العربية ، داعياً إلى توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي . وأن العالم الإسلامي بحاجة إلى فلسفة تربوية إسلامية جديدة ليقوم رجال التربية بتحقيق مطالب الآتية :

- 1- تعرّف العقيدة الإسلامية بصورة عميقة وجليّة من أجل تربية الناشئة .
  - 2- تعرّف عوامل التخلف في العالم الإسلامي ، وإدراك أن الدين الإسلامي غير مسؤول عن هذا التخلف .
  - 3- تعرّف نقاط القوة والضعف في نظم التعليم المقتبسة من الغرب .
  - 4- مجابهة التحديات التي تجابهنا بها العقائد الغربية .
  - 5- إدراك المربين ضرورة بعث الذاتية الإسلامية في تربيتهم .
  - 6- إعناية باللغة العربية التي هي لغة القرآن الكريم ولغة المسلمين .
- إن واجب المربي المسلم يتطلب أن يتسلح بفلسفة إسلامية أخلاقية ترود للإنسية بالإيمان بالله والمبدئ الأخلاقية المطلقة وكان لبحثه نتائج أجملها بما يأتي :
- 1- دعوة المربين إلى الاهتمام بالفلسفة الإسلامية .
  - 2- أن ينظر لى القرآن الكريم على أنه للمسلم أعظم كتاب في فلسفة التربية والتعليم .
  - 3- أهمية معرفة نظرة القرآن الكريم إلى الإنسان والكون ، وجوانب أخرى من حياة الإنسان .

---

(\*) نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي ، الجامعة التونسية ، الدار التونسية للنشر ، ط2 ، 1978 م .



#### 4- تعرف أهداف التربية في القرآن الكريم على أساس :

أ - تعريف الإنسان بمكانته بين الخليفة ومسؤولياته الفردية في هذه الحياة .  
ب - تعريف الإنسان ( الطبيعة ) وحمله على إدراك الحكمة للمخالق في إبداعها وتمكينه من استثمارها .

ج - تعريف الإنسان بخالق كل شيء في الكون و حثه على عبادته .

د - إبراز الفلسفة الأخلاقية في القرآن الكريم .

هـ - إبراز دور التربية في تحقيق الرقي الإنساني .

و - الدعوى إلى الفكر الموحد للجانب التربوي في نظرة إسلامية شاملة .

ونصممت الدراسة أيضاً تقرير اللجنة الثقافية المنبثقة عن المؤتمر الإسلامي المنعقد في مكة المكرمة عام 1965م . ويشير التقرير إلى ما تركه الاستعمار من آثار سيئة في حياتهم الثقافية ، وفي سائر نواحي حياتهم ، كان من مظاهره :

1- غزوهم بنيارات فكرية مستوردة متعددة أدت إلى تشتت المسلمين ، واختلافهم في التفكير ، والاتجاه في الحياة ، مع مخالفة للإسلام ومعارضته أدت إلى إبعاد المسلمين عن الإسلام في سائر الميادين من فكرية وخلقية وسلوكية واجتماعية وسياسية واقتصادية .

2 الاحتفاظ بأساليب قديمة بالية وعادات وتقاليد ليست من الدين في شيء .

3 وجود نظم تعليمية متعددة ومختلفة دينية ، وحديثة علمانية .

وبسبب فقد أوصى المؤتمر بتوصيات لتدارك هذه النقائص وتحقيقاً لوحدة المسلمين وإعادةهم إلى الحياة الإسلامية الصحيحة ، بالإشارة إلى بعض التوصيات منها :

1- إقامة نظام ثقافي موحد الأساس والروح يشترك فيه جميع المسلمين ، ليحررهم من عرو الأنظمة الثقافية والفكرية المخالفة لمبادئ الإسلام .

2 اعنية بتدريس الإسلام ومبادئه في جميع درجات التعليم ، ومحتف مرآحله الدراسية .

3- لا يقتصر هذا التعليم على الناحية العقلية، بل أن يكون مولداً للنمو اطف لإسلاميه موقظا للناحية النفسية، وتكوين العادات والسلوك الإسلامي .

4- أن تكون العناية بوجه خاص بدور المعلمين وكليات التربية فتؤسس على وفق أسس إسلامية، وبعتنى بها عناية خاصة بالتربية الإسلامية وأساليبها والثقافة الإسلامية .

إر ما دفع الكاتب إلى هذه الدراسة أن الفلسفة الإسلامية تدعو المربين المستممن أن يحذروا شحاعة وصرار وصرحة الأخطار المتأتية من الفلسفات والعقائد المغتلة التي تتلى بها عرب، والتي تسربت عدواها إلى عدد من الشباب الذي يدعي الثقافة، وهو يحهل الكبير من حقائق دبية ومقومات قومينه . وإن الخطر اليوم أعظم بوجود العدمانية والشكوك والامبالاة والإلحاد بشتى أنواعه (277 : 40 42) .

### النموذج الخامس: لطفي أحمد بركات:

#### الفكر التربوي العربي لدى لطفي أحمد بركات(٥):

بين بركات في دراسته ما عاناه المجتمع المصري من تأثير الاستعمار و لإمبريانية و نصهونه، وإن هناك كثير من التحديات والمعوقات يمكن الإشارة إليها :

1- الإعجاز السكاني .

2- التخلف الثقافي .

3- البيروقراطية الجامدة .

4- الصهيونية العالمية وإسرائيل .

كما يلمر مشكلته في أن الفكر الاشتراكي العربي في مصر أصبح الفلسفة الاحتمعية السائدة . وأن ما تتميز به فلسفة التربية عدة خصائص أهمها :

1- عمق الفكر الفلسفي .

2- الفكر الفلسفي التأملية .

---

(٥) في فلسفة تربوية، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1978 م.

- 3- الفكر الفلسفي العام والشامل .
- 4- اتساق الفكر الفلسفي وتكامله .
- 5- الفكر الفلسفي ينسم بالشك المنهجي .
- 6- الفكر الفلسفي ينسم بالتسامح والحرية .

ثم حدود بحثه فكانت مصر أخذاً بالعمومية والنظرة الشاملة الموسعة إلى دساتير العملية التربوية ولا تركيز على ناحية بذاتها . وأن غرض بحثه الرئيس هو البحث عن فلسفة تربوية نابعة من الساء الاجتماعي المصري ، ومرتكزة على فكره الاشتراكي موضعاً عدم أحده لأى فلسفة عربية أو استيراد فلسفات تربوية . ويشير الباحث الى أن دراسته تستند في حسم دلالها ومكوناتها إلى الاستقرار العملي ، اذ يتضح في دراسته حساب المتغيرات المحلية واقوميه والعالمية . وفي هذا تصبح منهجية البحث اتخاذ الأسلوب العلمى ، والتمحيص العملي لبحث العملية التعليمية في ضوء فلسفة تربوية مقترحة . وهدفت دراسته إلى . ضرورة نرحمة المبدئ العامة المنبثقة من أن التربية عملية اجتماعية للمجتمع الذي يعيش فيه لأسباب عديدة .

- 1- لتعكس فكره الاجتماعي وتشير إلى مدى غوه وتطوره .
- 2- لتحديد درجة تطلعه وطموحه .
- 3- لتوضح ألوان النشاطات المتعددة الأوجه التي يمارسها أفراداه .

وبذا لا تأني دراسته من فراع ، وإنما تستمد أصولها وأهدافها من طبيعة الفلسفة الاجتماعية القائمة ، داعياً في بحثه إلى التغيير الذي يسع من الداخل ، لأن التغيير يؤدي دوره في ميلاد كل مرحلة جديدة في الوجود ، مع أن هذه الدراسة استهدفت نقد الأوضاع . وعلى ذلك يكون عمل التربية على وفق هذه الفلسفة تعرف القيم الأساسية التي يحب أن تتأصل في سلوك المواطن المصري وفي حياته اليومية ، وذلك مثل : الإيمان بالحرية وعنده أكبر الخوافز ، الإيمان بمظاهر التغيير وضرورة التجديد ، الإيمان بقيمة العمل المنتج النافع اجتماعياً . الإيمان بخيرية الموجهة حافراً للابتكار .

لقد حدد الكاتب معالم الفلسفة التربوية في الإطار الاجتماعي للمعكر الاشتراكي نتي  
تتمثل في

- 1- تحليل المحددات الثقافية للخبرة المصرية .
- 2- تحليل بعض جنبات الرؤية المصرية للطبيعة الإنسانية .
- 3 تحليل بعض جنبات الرؤية المصرية للمعرفة الإنسانية .
- 4- إن فلسفته هدفها إرشادي للتعليم المصري .

ونتيجة هذا فان فلسفة التربية المقترحة تكون بمنزلة نشاط فكري منظم و جهد عقلي محدد ،  
نم يستطرد في فصول الدراسة الى جوانب متعددة عن الفكر الاشتراكي العربي في مصر في  
تطوره ومؤشرته وملامحه ويزوجه ، موضحا ملامحه المحددة والتميزة وأهمها .

- 1- السعي إلى تحقيق تنمية متكاملة شاملة في البناء الاجتماعي المصري .
- 2 السعي إلى بناء ديمقراطية سليمة .
- 3- دعم مفهوم التعاون .
- 4 دعم القيم الروحية الإنسانية .
- 5- دعم القومية العربية .
- 6- دعم الوحدة العربية .
- 7- دعم العلم وربطه بالواقع الاجتماعي .
- 8- حل التناقضات سلمياً .

وهذا استخلص الكاتب من ذلك انه لا بد للتربية الجديدة من فلسفة جديدة . في إطار عدة  
مؤشرات تربوية يمكن إيجازها على النحو الآتي :

- 1- التغير التقدمي الشامل وتأكيد العمل المنتج اجتماعياً .
- 2 روح التعبئة ضد التخلف .
- 3- دعم المعرفة العلمية والاقتصادية .
- 4 تحقيق العدل الثقافي .

لقد حمل الكتب بعض الجوانب الفكرية كالوجود والطبيعة الإنسانية والقيم الإنسانية وغير ذلك في ضوء الفكر الاشتراكي ، متسائلاً ما موقف الفلسفة التربوية الاشتراكية من كل الاتجاهات ؟ مشيراً إلى أن التغيير أصبح حقيقة الوجود نفسه ، وأن هناك تطابقاً بين القيم والعلم والرؤى الاجتماعية للحاضر والمستقبل ، متوصلاً في كتابه إلى الخصائص المميزة لمفلسفة الاشتراكية للتربية في المجتمع المصري من ركائز أساسية للفلسفة التربوية المقترحة ، ومعالماً رئيسة مميزة على النحو الآتي :

- 1 الشمول : إذ إن العالم أصبح متشابكاً مترابطاً ، وليس هناك عزلة بين الشعوب .
2. التكنولوجيا : بأنها أحد المعالم التي تتميز بها هذه الفلسفة التربوية .
3. التغيير الثقافي السريع : لأنه سمة الحاضر والمستقبل في جوانبه المادية والمعنوية ، وهذا التغيير يتطلب الاستعداد له .
4. الوظيفة : ويقصد بها وظيفة المعارف العلمية ، ومدى تأثيرها في حياة البشر وحل مشكلاتهم .
5. الديمقراطية : وأهميتها في إيجاد الترابط بين الديمقراطية السياسية والديمقراطية الاجتماعية .
- 6- الروحية : ويقصد بها القيم الروحية وقدرتها على هداية الإنسانية .
- 7 الإنسانية : إذ لا شك في أن الفلسفة الاشتراكية العربية تؤمن بالإنسان ، وتوجهه نحو التعليم .

ومن نتائج دراسته ومقترحاته لهذه الفلسفة أنها احتوت عدة مبادئ تربوية طامساً السياسة التعليمية الأخذ بها ، وترجمتها إلى سلوك وعمل في النظام التعليمي ، وهذه المبادئ هي :

- 1- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وارتباطه بمبدأ تدوير الفوارق الطبقية .
- 2- مبدأ تدوير الفوارق بين الطبقات ، وارتباطه بمفهوم تكافؤ الفرص
- 3- مبدأ التخطيط الاشتراكي الكفء .
- 4- مبدأ التغيير التقدمي الشامل .

5 مبدأ تعليم المجتمع من أجل تحدياته وعصرته .

6 مبدأ التعليم المستمر .

7- مبدأ التعليم المنتج النافع اجتماعياً .

وفي نهاية كتابه يرى أن تصبح هذه الرؤية الفلسفية التربوية بوظائفها ومحدداتها ووسائلها ومجالاتها و أهدافها انعكاساً صادقاً للفلسفة السائدة في مجتمعه المصري (244 : 1-6) .

### النموذج السادس : عبدالله عبدالدايم :

#### الفكر التربوي العربي لدى عبدالله عبدالدايم(\*) :

يبدأ هذا النموذج بالسؤال عن أسباب تأكيد المربين العرب أهمية وضع فلسفة عربية للتربية ، وتأتي الإجابة بما يأتي :

#### أولاً : الأسباب التربوية :

وهي اجواب المتعلقة بالصلة بينها وبين الشعور بالحاجة إلى توليد فلسفة تربوية عربية

1- فيما يتصل بالجوانب الكمية لنظم التربية العربية .

2- الإنفاق الكبير على التربية .

3- البحث في محتوى التربية .

4 التجويد النوعي للنظام التربوي .

5 التحديد (255 : 9) .

#### ثانياً : الأسباب الراجعة إلى أزمة الحياة العربية :

1 إن انضمام التربية العربية القائمة نظم مجلوبة وهجينة ، وليست نظاماً مبنيته من طبيعة المجتمع العربي وحاجاته .

---

(\*) بحر فلسفة تربوية عربية ومستقبل الوطن العربي ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1 ، 1991 م .

2- حاجة إلى العودة إلى الأصول ( أصول الفكر العربي الإسلامي ، وأصول سرية الإسلامية ) ، واتخاذها منطلقاً للفلسفة المنشودة .

3- نمة تأكيد أهمية الفلسفة التربوية في معالجة أزمة الحياة العربية المطلقة من مشكلات العصر التي ينعكس الكثير منها على مشكلات المجتمع العربي سلباً وإيجاباً ( 225 : 13 ) .

**ثالثاً : التطلع إلى مستقبل جديد للوجود العربي، يسقطون عليه أمالهم وأفكارهم لنستطيع التأثير في المستقبل ( 225 : 29 ) :**

إن غاية أية فلسفة تربوية كانت ولا تزال ترسم للتربية ، ولا سيما الأهداف و سياسة التربية ، وإن هذه الغايات بحاجة إلى ثلاثة جوانب هي :

1- فلسفة الاجتماعية العامة التي يأخذ بها أي بلد ، والتي يحدد منها ضرته إلى حيزه ومفهومه لتقدم والتطور في شتى الميادين من خلال اختياراته القومية الكبرى .

2- الفلسفة التربوية المشتقة من تلك الفلسفة الاجتماعية العامة ، و من تحليل الواقع التربوي

3. السياسة التربوية ، وهي حصيلة الفلسفة التربوية المشتقة بدورها من لفلسفة الاجتماعية العامة . ثم يوضح الكاتب دور التربية في بناء المجتمع وبناء الفرد وتبين أن هناك ثلاثة فرق : الفريق الأول يرى أن التربية والمجتمع صنوان لا سبيل إلى تغير المجتمع بلا تغيير التربية ، وإن التربية قادرة في النهاية على تكوين مجتمع الفرد . وفريق ثان يرى أن لتربية عاجزة عن تغيير المجتمع ، وأنها في هذا المجال متبعة لا مبدعة ، وإن لكل مجتمع نظامه التربوي الذي يفرضه ، وإن التربية لا نعدو أن تلعب أثر ( مولد ) للنظام الاجتماعي الذي ولدها . وفريق ثالث في منزلة بين المنزلتين ، يرى أن لتربية قادرة على تغيير المجتمع ، وأن المجتمع قادر على التأثير في التربية . ثم نصرق الكاتب إلى فلسفة التربية بين فلسفة الماهية وفلسفة الوجود ، على أن الفيلسوف بطلق من وجود علاقة حية تربط بين المعلم والمتعلم ، ويبحث في عملية نمو هذه العلاقة نفسها عن ماهية التربية ، ويحدد على أساسها عملها وقوامها . أما التربية لمعصره ومعها

الفلسفة المعاصرة فتختار غالباً الطريق الأول البدء من الوجود، ومن الواقع التربوي المعاش، ومن العلاقة التربوية، وبهذا تحدد التربية المعاصرة ماهية التربية (25 : 140 - 141).

ويتساءل المؤلف : كيف نفهم فلسفة التربية ؟ وكيف نفهم أثرها في تغيير المجتمع ؟ ويعطي جواباً : إن فلسفة التربية الحقّة كما نراها، ينبغي أن تكون المكان الذي تطرح فيه مشكلات الوجود الإنساني جميعاً في علاقتها بالتربية لتدرس وتناقش وتحلل مكاناً خصيصاً مولده للتعبير المرحلي، وإن الفرد أهم ما في الواقع التربوي الذي يتوجب فهمه من أجل الإسهام في تطويره، أما أثرها في تغيير المجتمع، فالغاية والهدف إيجاد الفلسفة التربوية القادرة على تغيير المجتمع، وهذا التغيير يمكن حدوثه إذا ما توافرت شروط معينة منها :

- 1- أن تكون فلسفة التربية مستقبلية أي تربية متجهة نحو المستقبل .
- 2 أن يكون التغيير التربوي تعبيراً منطلقاً من الواقع الاجتماعي العام .
- 3 اتجاه التربية إلى تأكيد العمل من أجل المستقبل .
- 4 ترتبط التربية المستقبلية بعمل الفرد إلى حياة أفضل للمجتمع .
- 5 مسح لاتجاهات المستقبلية للتربية حرية في رسم الغايات والأهداف، لأن الواقع الحالي توافق إلى اتجاهات جديدة .

ويوضح الباحث أن الإنسان المعاصر في أزمة حقيقية وعميقة تكاد تؤدي بإنسانيته ومقومات كيانه الإنساني، وأن الإنسان أصبح يعيش مع عالم متغير فيه انقلاق والضيق والفوضى وهموم الشباب، ثم يتطرق إلى التراث، والواقع والمستقبل العربي، ويمكن عده منطلقاً أساسياً نحو رسم معالم الفلسفة التربوية العربية، وأن صعوبة البحث عن عدايات الوجود العربي من خلال ماضيه وحاضره ومستقبله، متطرقاً في دراسته إلى عدة عوامل للتخلف أو أنواع متعددة للتخلف، ذاكراً أن عوامل التخلف تختلف من أمة إلى أمة، ومن بلد إلى بلد. وإن هناك عوامل تخلف حول النظر إلى الكون والإنسان والأشياء، وإن التخلف يرجع أحياناً إلى قيم البداوة، وإن هناك تخلفاً في الشخصية العربية وفي ثقافة العربية الإسلامية، وتختلف يرجع إلى عوامل اجتماعية وسياسية للنظم السائدة. ويضع ثلاثة شروط للخروج من التخلف وهي : إصلاح الأنظمة في المجتمع العربي إصلاحاً جذرياً



توراً، وإصلاح الأشخاص من طريق التربية بالمعنى الواسع للكلمة ومن طريق الدين وسواهما وأحيراً العمل القومي المشترك وصولاً إلى الوحدة العربية.

نقد وصع الكاتب شروطاً للتقدم، وهي عقلنة المجتمع العربي وتحقيق ثورية عقلية وفهم التراث العربي الإسلامي فهماً مجدداً، والقيام بثورة قيمية أخلاقية تبعث الفهم والأخلاق الحية التي يحتاج إليها المجتمع العربي، وتكوين القدرة العلمية والتقنية، واحترام الشخصية الإنسانية وتوفير حرية لها، وأخيراً تحقيق الاستقلال الذاتي في شتى ميادين الحياة.

ويصن الكاتب إلى مصادر الفلسفة التربوية العربية المنشودة ومنطلقاتها من خلال . صم أهم معاني الفلسفة التربوية ومنطلقاتها بوصفها تشمل الاتجاهات للمواقع العربية والعالمية، وواقع فلسفة التربية في البلاد العربية. وان وضع فلسفة تربوية عربية لا بد أن يكون عملاً عربياً جمعياً مشتركاً، لأن الفلسفة التربوية لا يحددها ذلك أي البحث النظري - بل الواقع الحالي المعاش، لأن غايات التربية لا بد أن تكون ملتزمة بالسياق الاجتماعي بأشكاله المختلفة، وان المستقبل وحاجاته وصورة تحقق مطلبين :

- 1 ان يمنح لغايات التربية التي ترسمها الفلسفة التربوية وجوداً حركياً حياً ومتحدداً .
- 2 أن يقوى على تعبئة النفوس للعاملين في ميدان التربية ونفوس الطلاب وسائر أفراد المجتمع (225 : 78).

لقد توصل الكاتب أخيراً إلى معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة من خلال و قعين عالمي وعربي موضحاً أن لكل واقع وجهين سلبي وإيجابي . فالعالمي يتصف بالتغير المدلل والحيرة ولقلق والناقض، ويتصف في الوقت نفسه بالمبادرة والخلق والإبداع . والعربي يمر بمنعصف انتقالي مهم يقوم من خلاله صراع عميق مع ذاته، ويحمل جملة من القيم لأخلاقية لإيجابية إلى جانب عدد من الاتجاهات والعادات السلبية . ثم يتطرق الباحث لتلك المعالم من خلال الأهداف والمنطلقات التي وردت في استراتيجية تطوير التربية العربية فيذكرها ويؤكد عسيه . وهي المبدأ الإنساني، والتربية للإيمان، والقومي الديمقراطية . وتنموي . والتربية للعلم . والتربية للعمل والأصالة والتجديد، والإنسانية، والتربية للقوة والبناء، والتربية للحبة، التربية المتكاملة، وعلى كل ما سبق من أفكار وآراء كان الباحث يصف

الموقع بالتحف، وأكثر ما يحتاج إليه بث حركة الحياة الديناميكية فيه من طريق جرعت  
 روية تكون لتلك الفلسفة الرؤية المستقبلية التي ترافقها العقلية التخطيطية وصال لباحث  
 في هامة بحه إلى نظرة تأليفه شاملة يطلع منها بقوله : إننا نبحت عن فلسفة تربوية فادرة  
 على إخراج المجتمع العربي من تخلفه، وعلى السير به في طريق البناء الحضاري وصولاً إلى  
 تحد محرز أساسية، أو الغابات الكبرى التي تتمحور حول الفلسفة التربوية العربية، وهذه  
 أعادت هي :

- 1- تكوين روح الخلق والإبداع لدى الناشئة .
- 2- تكوين القدرة على التغير والتغير (تجاوز الذات والمجتمع) .
- 3- تكوين الفكر الناقد .
- 4- تكوين روح التسامح والتألف ونبد العصبية والتعصب .
- 5- تكوين روح السيطرة على المستقبل وقيادته .
- 6- تكوين روح الانتظام والتنظيم .
- 7- تكوين روح العمل وروح التحدي وإرادة التحدي .
- 8- تكوين الروح العلمية .
- 9- تكوين روح التعاون والتضامن والعمل الجماعي المشترك .
- 10- العناية بذوي المواهب والنخبة .
- 11- تكوين روح الديمقراطية .
- 12- تعزيز الإيمان القومي .

وعن هذه المكونات يصدر العزم على إنقاذ ما يليه هذا الإيمان من غيات تربوية وفلسفة  
 برؤية ( 225 : 177-178 )، ( 225 : 230-232 ) .

## النموذج السابع: ماهر الجعفري وكفاح العسكري:

### الفكر التربوي العربي لدى الجعفري والعسكري (٥):

تأتي أهمية ربح فلسفة تربوية عربية من خلال استعراض الباحثين لواقع عربي. رابع عصر منكم في العرب، ومدى تأثيرهم بالفلسفات الأوروبية، وعدم مسند تربويه عربية. على الرغم من التراث الفكري والتربوي للامة العربية الذي تركه الأجداد وتوارثه لأجيال حتى اعانت الحاضر. إسا ( بوصفها أمة عربية ) تعاني من حائه الاعتراف منكمي. وصبة الرتبة لدى المفكرين العرب.

برز اسحدث ما يعاني منه المثقفون العرب نتيجة عدم وجود فلسفه تربوية عربية. وقد سجد بد الاصطلاحات المتعلقة بحثهم. وهي الفلسفة، والتربية، وفلسفة التربية. راحة لفلسف التربية. ويأتي الفصل الثاني من البحث بعنوان رؤى متعددة لفلسفة تربويه عربية موحده. وفيه يستعرضان كم من الندوات والندوات بشكل موجز نضرح مشروع نحو فلسفة تربوية عربية. والباحثان يتفقان بما جاء من استراتيجة تطوير التربية العوسية. ثم يقدمان لفلسفة التربية المقترحة المنبثقة من المشروع الحضاري الذي قدمه حزب البعث العربي لاشتركي فييدان تقديم مجموعة المفاهيم من وجهة نظر الحزب والمتعلقة بما يأتي .

1- أخسمة . روح . العقل .

2- الخير والشر .

3 . الوراثة والبيئة

4 الحرية

5- التمرد والمجتمع .

6- النوع ( المرأة والرجل ) .

7- لفيم والأخلاق .

---

(٥) نحو فلسفة تربوية عربية، مجلة دراسات فلسفية، العدد الثالث، (تموز - أيلول)، السنة الأولى، بغداد 1999م.

8 العلم والمعرفة .

9- الانقلاية .

10 الثورة

11 الوطنية والقومية والوحدة العربية .

وبعد استعراض الباحثين لمجموعة المفاهيم يقدمان مجموعة من المتركبات أو المبادئ المنسمة من المفاهيم لتكون أو تصبح أهدافا عامة للفلسفة التربوية ، أو أساسا لهيكله لفلسفة التربوية المقترحة . وهذه الأسس (المبادئ) لا تعمل بشكل خطي ، بل هي تعمل شكل منظومة وهي على ما يأتي (252 : 45) :

### أولاً: المبدأ الإنساني :

ويعني الإيمان بالإنسان قيمة عليا ، والعمل على تطوير شخصيته بالتفاعل مع مجتمعه . ويضمن هذا المبدأ بين دلالاته ما يأتي :

1- الإنسان قيمة عليا .

2- تنمية شخصية الإنسان من جوانبه كافة بصورة متوازنة ومتكاملة ومتفاعلة مع المجتمع .

3 تمكين المواطن من فهم حقوقه الإنسانية والتمسك بها .

4 أهمية التفاعل الوثيق بين الفرد والمجتمع ودور التربية في تحقيق هذا التفاعل .

5- تمكين المعلم من بناء أسرة متماسكة قائمة على العلاقات الاجتماعية .

6- تنمية القدرات الإبداعية والعلمية والتقنية للإنسان العربي .

ون الاعتبارات الأساسية التي تؤكد هذا المبدأ هي :

أ الحملة الإيمانية التي تؤكد مبدأ الإسلام .

ب- التفاعل الحي بين مستجدات العصر وقيم الأجداد .

## ثانياً : المبدأ الإيماني:

ويعني ترسيخ لإيمان بالله ورسالته السماوية و خاتمته الإسلام والمبادئ السامية التي دعت إليها . ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته ما يأتي :

- 1- عناية الفلسفة التربوية بترسيخ فكرة الإيمان بالخالق عز وجل في نفوس المعلمين
  - 2- تحقيق لنوازن في شخصية الإنسان من حيث القيم الدينية والدنيوية .
  - 3- ترسيخ الأخلاق والقيم وروح التعاون .
  - 4- بناء ضمير أخلاقي للإنسان العربي .
- ومن الاعتبارات الأساسية التي تسند هذا المبدأ :
- أ- حاجة النفس الإنسانية إلى العقيدة الدينية .
  - ب- اقتراب الإنسان من قيم السماء ( 252 : 46 ) .

## ثالثاً : المبدأ العلمي:

التوجه نحو اكتساب أكبر قدر ممكن من المعلومات لتطوير شخصية الإنسان من حيث :

- 1- أن تعنى فلسفة التربية بترسيخ مفهوم العلم في فكر المتعلمين .
  - 2- أن تسهم في تطوير البحث العلمي .
  - 3- تأكيد تحقيق العدالة والمساواة بين المواطنين المتعلمين .
  - 4- تأكيد إعداد المعلمين إعداداً علمياً وتهيئة المناهج التي توافق العصر
- ومن الاعتبارات الأساسية التي تؤكد هذا المبدأ :
- أ- تأكيد المنهج الإسلامي وأصوله في النظرة إلى الحياة .
  - ب- القراءة والاطلاع المستمر .
  - ج- محاولة إيجاد أساليب ابتكارية في جميع المجالات .
  - د- تطوير العلوم الأساسية للتربية .

## رابعاً: المبدأ الأخلاقي:

ثم موحى التوازن بين القيم العلمية والإنسانية لتكوين مجتمع متوازن، وصمير لإسان هو المركز الذي ينظم القيم الدنيوية والدينية. ولهذا المبدأ مجموعة دلالات منها .

1- تشكيل تربية متميزة لدى المتعلمين .

2- بناء قيم أخلاقية ضمن مجتمع سليم .

ومن الاعتبارات الأساسية التي تؤكد هذا المبدأ :

أ- تربية الضمير الإنساني .

ب- الصلة الوثيقة بين التربية و المجتمع ( 252 : 46 ) .

## خامساً : مبدأ الإنسانية :

ويعني الانفتاح على الشعوب وثقافتها وتوثيق التعاون. ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته عبادة التربية بما يأتي :

1- وحدة الجنس البشري والمساواة بين الشعوب .

2- فتح الحوار الحضاري بين الشعوب .

3- دعم كل المنظمات الدولية وأهدافها .

ومن الاعتبارات الأساسية لهذا المبدأ :

أ- أصبح العالم قرية صغيرة نتيجة الثورة التقنية .

ب- التقدم الحضاري هو مساهمة كل الحضارات والثقافات عبر الزمن .

ج- إن مستقبل الإنسانية مرتبط بتعاون كل الدول المتقدمة والمتأخرة للوصول إلى مستقبل مشرق .

## سادساً : المبدأ القومي الوطني :

وبشمل بين دلالاته :

- 1 بحب أن تكون التربية ذات انتماء وطني وقومي .
- 2 عداد المواطن الملتزم نحو وطنه وقوميته ، وغرس حب الوطن العربي في فئوس المواطنين .

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسند هذا المبدأ :

- أ السعي نحو الوحدة العربية لامتلاك الأمة العربية مقومات الوحدة .
- ب تحصيل مواطن العربي من كل الأفكار التي تبثها الإمبريالية والصهيوية

## سابعاً : المبدأ الديمقراطي :

ويعني تنظيم الحياة على أساس الحرية والعدالة وتكافؤ الفرص وتنمية المواهب

ومن الاعتبارات التي تؤكد هذا المبدأ :

- 1- منح فرص التعليم لأفراد المجتمع كافة .
- 2- تنظيم المجتمع تنظيمًا مستندًا إلى إرادة الجماهير .

ومن الاعتبارات الأساسية لهذا المبدأ :

- أ - اعتماد التربية وسيلة فاعلة للديمقراطية .
- ب- تطور مفهوم الديمقراطية ليشمل نواحي الحياة كافة .

## ثامناً : مبدأ ديمومة الحياة :

بمضمون جواب حياتية منها الوطنية والقومية ، ويشمل هذا المبدأ مجموعة دلالات منها

- 1- المحافظة على مكونات الحياة .
- 2- إدراك أن التربية حياة متجددة .

3 جعل التربية نشاطاً معبراً عن قوة الحياة للمتعلمين .

ومن الاعتبارات التي تؤكد هذا المبدأ :

أ - تأكيد جوانب المعرفة .

ب - البحث عن كل ما يلائم متطلبات العصر .

ج - تأكيد المؤسسات التربوية .

### تاسعاً : المبدأ الوطني :

ويعني حب الوطن والدفاع عن سيادته وكامل تراثه الوطني وترسيخ وحدته . ومن بين دلالاته :

1 تنمية روح المواطنة الصالحة .

2- تعزيز إيمان المواطن بمبدأ الاستقلال الوطني و القومي .

3 ترسيخ الوحدة الوطنية .

4- تأكيد أهمية التفاعل الحي بين الشعب و قيادته .

ومن الاعتبارات الأساسية التي يستند اليها هذا المبدأ :

أ - تاريخ العراق و مزاياه الحضارية .

ب - خصائص المجتمع العراقي وبيئته الجغرافية .

### عاشراً : المبدأ الاشتراكي :

ويعني تنظيم الحياة الاقتصادية وضمنان تطوير الإنتاج و تحقيق عدالة التوزيع . ومن بين دلالاته :

1- ترسيخ المبادئ الاشتراكية .

2- الاتجاه نحو الإنتاجية ، وعد العمل محوراً أساسياً لاكتساب الخبرات والقيم



ومن الاعتبارات التي تسند هذا المبدأ :  
أ- وجود الموارد كافة في الوطن العربي .  
ب ارتباط التربية بالتنمية الشاملة (252 : 47) .

### حادي عشر : المبدأ الثقافي :

ويعني تقدير ما أجزته الحضارة عبر تاريخها . ومن بين دلالاته :  
1- لانفتاح على الآداب والعلوم والثقافات والاتجاهات العالمية .  
2- تحصيل العقل العربي من محاولة النيل منه .  
وهذا المبدأ يستند إلى :

- أ ما أنتجه العراقيون القدماء في جميع الميادين .
- ب ما أنتجه العرب المسلمون في جميع الميادين .

### ثاني عشر : مبدأ العمل :

ويعني تقدير العمل بأنواعه المختلفة . ومن بين دلالات هذا المبدأ :  
1 اعتماد العمل والتدريب المهني عنصراً أساسياً في التعليم .  
2 تأكيد العمل عنصراً أساسياً في الإنتاج .  
3- اعتماد العمل والخبرة العملية ركناً أساسياً في التربية .  
ومن الاعتبارات التي يستند إليها هذا المبدأ :

تقدير قيمة الزمن ، اذ يعد العمل شرف الإنسان وسبيلاً لتطوير شخصيته وإغائها (252 : 48) .

### ثالث عشر : مبدأ القوة والافتقار :

ويعني تنمية عناصر القوة والافتقار في شخصية الإنسان العربي ، ومن بين دلالاته :  
1- تنمية الشخصية العربية .

## 2 تنمية الروح العسكرية .

ومن الاعتبارات التي يستند إليها هذا المبدأ :

عزة الأمة العربية في اتحادها لتوفر أسباب تمكّنها في مواجهة التحديات .

### رابع عشر: مبدأ الجهاد و البناء :

وعني تمكين المواطن من فهم التحديات التي يشهدها العالم المعاصر ، وخلق القدرات الدنية ، وغرس روح الجهاد والمثابرة . ومن بين دلالاته :

1- تنمية الشخصية المجاهدة .

2 تنمية بواعث العزم على العمل والبناء .

3 تعميق البناء النفسي والوطني والشعور بمستلزمات التحدي و البناء .

ومن الاعتبارات التي تسند هذا المبدأ :

أ- المعارك والتضحيات التي مر بها العراق .

ب- استلھام العبر و التعامل مع الأحداث في ماضي الأمة و حاضرھا .

### خامس عشر: مبدأ الأصالة والتجديد :

1- وعني الالتزام المبدئي بمواقف حضارية تتسم بالأصالة ومن بين دلالاته :

2- فهم حضارة العربية الإسلامية وبعثها وتجديدها واستيعابها في حاضر الأمة العربية

3- العناية باللغة العربية لغة القرآن .

4- تنمية قوى الإبداع والابتكار .

ومن الاعتبارات التي تسند هذا المبدأ :

أ الأصالة وواقعها في إغناء شخصية المواطن ، وفي تعميق الوعي القومي بخصائص الأمة العربية

ب تحقيق الوعي بالمشكلات والتحديات التي تواجه الأمة العربية ( 252 . 50 ) .

## المبحث الثاني

### مقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين الفلسفات التربوية العربية

تمهيد:

أخبر المؤلف نماذج فلسفية عربية تربوية هم ساطع الحصري، وزكي نجيب محمود وعند الغني بنوري مع عبد الغني عبود، ومحمد فاضل الجمالي، ولطفي بركات أحمد، وعند الغني عبد المديح. زماهر الجعفري مع كفاح العسكري لتحديد القواسم المشتركة بينها، على أن يحدد الباحث المنظومة الفلسفية التربوية المقترحة التي يمكن بناؤها من خلال هذه النماذج.

إن الفلسفة التربوية إما هي دليل عمل للحياة التربوية والتعليمية، وهي الإطار لسلم و المحرك لعمل التربوي الذي يتخذ من مؤسسات التعليم وسيلة لتحقيق لأهداف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

إن جميع الفلسفات التربوية العربية المقترحة كانت تؤكد غياب الفلسفة التربوية أو عدم وضوحها، وكشف الواقع بغياب الفلسفة التربوية عن الحقل التعليمي في الوطن العربي مع إرجاع ذلك إلى أسباب مختلفة منها: الجهل والفقر والمرض، إذ اتفق المفكرون لثلاثة ساطع الحصري وزكي نجيب محمود على تحرير المجتمع العربي من قيود التخلف والخرافة. فهم تكن ثقافتهم لمصلحة جهة معينة، بل لمصلحة تطوير عقول أبناء شعبهم. ومن أحديهم بالذکر المفكرين الثلاثة اتفقوا على أن أداة الانقلاية هي التربية والتعليم، وأن تكون هناك فلسفة تربوية عربية موحدة، وشاركهم في الرأي عبد الله عبد الدايم عام 1991م، على أن التحريف سبب من أسباب غياب الفلسفة التربوية العربية، والجمالي عام 1978م، في حين أكد الحصري ما نعايه الأمة من حالة الاغتراب الفكري وضبابية الرؤية عند المفكرين العرب. أما درسه بركات عام 1978م فهي دراسة لواقع معاش، ويرى عبد الغني النوري وعند الغني

عود عام 1976 أنه لن تقوم للعرب قائمة إلا إذا أعيد بناء الإنسان العربي إذ يبدو كما كان في عصور الازدهار العربي وفي ظل التصور الإسلامي للإنسان. وتبين للمؤلف أن جميع الفلسفات العربية أكدت ضرورة السعي لبناء فلسفة تربوية عربية تنبثق أهدفها من واقع الأمة العربية قادرة على مواجهة الصدع بين الفكر والواقع. وأشارت تلك الدراسات أيضاً إلى غياب الفلسفة التربوية العربية، وأن أغلب بلدان الوطن العربي تعاني من حالة عدم الوضوح في فلسفتها التربوية ومدى تأثير العوامل الخارجية. كسيطرة التكنولوجيا والمعلوماتية والغزو الفكري والعولمة عبر وسائل الإعلام المختلفة.

ومن خلال استعراض الفلسفات السابقة يستطيع المؤلف الخروج بمجموعة من الأهداف التربوية. نبي أكدتها معظم الفلسفات العربية، لبناء فلسفة تربوية عربية تنبثق من الرأى الكريم والسمة السوية والحضارة العربية الإسلامية، ويكون مصدرها التراث العربي الإسلامي. والواقع الاجتماعي المعاش، والتجربة الوطنية، والانفتاح على ما يحيط بالأمة العربية من مجتمعات ومتغيرات يجب أن نستعد لها، ونأخذ منها ما يتلاءم مع عقيدتنا وعاداتنا وتقاليدنا. وفيما، وبرفض ما يتعارض مع عقيدتنا وعاداتنا وتقاليدنا وقيمنا العربية النبيلة

ورى المؤلف أن هناك مجموعة من المبادئ تشابهت واختلفت بين الفلسفة العربية. وأن هناك مبادئ تفردت فيها بعض الفلسفات العربية، وهذه المبادئ على النحو الآتي :

## أولاً : مبدأ الإيمان :

ويعني ترسيخ الإيمان بالله وبرسالته السماوية وحرية الاعتقاد برسالته السماوية ورفض الإلحاد، وفهم الإسلام في أنه ثورة إنسانية كبرى تفاعلت معها الأمم العربية فحملت رسالته ونشرتها بين الشعوب، وتأكيد القيم الإنسانية التي تدعو إليها الديانات، وجعلها رافداً لفضائل الأخلاق، ومنها الدعوة إلى الحق والتسامح والتعاون والإخاء والعفة وسد الشغوب والتميز. ونحن بوصفنا أمة إسلامية نواتها عروية مؤمنة، قد أكرمها الله بهذا الدين الحنيف وبهذا الإسلام العظيم، فسدنا به العالم بعد ذلة وتوحدنا بعد فرقة، وقويينا بعد ضعف. قال تعالى : «كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ» (سورة آل عمران الآية 110)، وقال «وَأَلْفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ لَوْ أَنْفَقْتَ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعاً مَا

أَلَفَتْ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ أَلَفَ بَيْنَهُمْ﴾ (سورة الأنفال الآية 63). وديننا الإسلامي الحنيف هو منهاج حياة، يعنى بالفرد ويعنى بالمجتمع، يعنى بالناحية المادية والناحية الروحية معاً، يوضح معنى العبادة ويؤكد قيمة العمل، يعنى بشؤون الحياة وينظم شؤون الدنيا جميعها كطريق وحيد لآخره سعيدة.

إن الإيمان بالله هو الإيمان بالرقابة الدائمة على الإنسان وتصرفاته. وهذه الرقابة حافز لروح الالتزام والمسؤولية. وكان الخالق سبحانه وتعالى قد وضع في الإنسان دليلاً ومرشداً يرشده نحو الحق. وبذلك أصبح الإيمان ضرورة تلازم الإنسان، وفي الوقت نفسه مصدر قوة واطمئنان، وهذا ما تنبّهت إليه الفلسفات التربوية العربية.

وان المفكرين الحضري ومحمود في تعاملهما مع مفهوم العروبة والإسلام يتفقان بأن الإسلام هو دعم وأساس لبناء القومية العربية، فكان الإسلام برجاله أهم ركيزة من ركائز فلسفتهم، وعداً للإسلام قوة وتدعيم للقومية العربية، إذ أنه في نظرهما الأساس في توحيد القومية العربية. وأكد الباحثان النوري وعبود مبدأ الإيمان بالله لتربية الإنسان العربي. وأكد الجمالي تبنيه فلسفة القرآن الكريم والتربية الإسلامية، وان على المربي المسلم التزود بالإيمان بالله في حبر أشار بركات إلى ضرورة ان يكون الإيمان منبع كل عمل تربوي. ودع عبدالله عبد الدائم إلى العودة إلى أصول الفكر الإسلامي وأصول التربية الإسلامية في سبيل بناء فلسفة تربوية عربية. وان الجعفري وتلميذه العسكري اعتمدا مبدأ الإيمان بالله لبناء فلسفة تربوية عربية ويعد هذا المبدأ أساساً متيناً للفلسفة التربوية العربية.

## ثانياً: المبدأ الإنساني :

أكدت جميع الدراسات الفلسفية التربوية السابقة أهمية هذا المبدأ عند بناء فلسفة تربوية عربية. ان هذا المبدأ ينظر إلى الإنسان نظرة شاملة في وجوده في الكون وعلاقة الإنسان بالإنسان وعلاقة الإنسان بالخالق، إذ يجعل الله غاية الوجود، وان كل شيء في الوجود أياه تصق بفكرة الخالق وحكمته ورحمته. ومن خلال هذه النظرة التي تؤكد تربية الإنسان وتشئة من جميع جوانبه وبصورة متوازنة متكافئة يكون التوفيق بين متطلبات الروح والخصد، وبين ملذات البدن ومتطلبات الآخرة، والاهتمام بتطوير شخصية الإنسان من جميع جوانبها

الروحية والفكرية والوجدانية والخلقية والجسمية والاجتماعية بصورة متوازنة شاملة ومتكاملة. وكُذبت الدراسات على أهمية الإنسان في نظام المجتمع ومكانة الإنسان العيان بين المخلوقات. فهو خليفة الله في الأرض. ومكانة الإنسان في نظام الوجود عامه والفاعل الحي من مستجدات العصر ودعوات المصلحين والفلاسفة الغربيين والاستفادة منها للواقع العربي دون تهميشها، بل فهمها وتطويرها للمجتمع العربي. ويطلق الحصري بر جميع المجتمع والمطالب الاجتماعية على الفرد انطلاقاً من ثقته بالإنسان العربي. أما محمود فربط الفرد والمجتمع علاقة تبادلية، وأن كيان الإنسان هو عبارة عن علاقات رابطة به ومن ما يحيط به من الكائنات الأخرى ضمن المجتمع الذي يعيش فيه. وأن الحياة الآن أصبحت حياه التكتل والجمع بصفة خاصة. ويطلق النوري وعبود في فلسفتها التربوية من الإنسان واحترام قيمته الروحية ومعجزة هذا الكون. ويؤكد الجمالي أهمية معرفة نظرة القرآن الكريم إلى الإنسان، ومعرفة مكانته بين المخلوقات. في حين لم يؤكد بركات هذا المبدأ على الرعة من الإنسانية إلى فهم الطبيعة الإنسانية وتحليلها وتحديد الموقف منها. ويشير عبد الدائم إلى هذا المبدأ وأهميته للفرد في سبيل بناء حياة أفضل للمجتمع. ويؤكد الجعفرى على هذا المبدأ عند علماء الفلسفة التربوية العربية المنشودة.

ب. بناء آفة فلسفة تربوية عربية يتطلب تحديد هذه الفلسفة، وبيان موقفها من الإنسان، وتحديد تصور هذه النسبة لأهميته ومفهومه وطبيعته وخصائصه وعوامل تكوينه. فالإنسان هو محور العملية التربوية، إذ لا تتم هذه العملية ولا يتحقق مفهومها بدونه، ومن التربية في اسط معيها لا تعدو أن تكون ذلك الجهد الذي يبذل في سبيل مساعدة الكائن البشري على كشف استعداده ومواهبه وميوله وقدراته وتوجيهه وتنميتها، والأخذ بيده إلى ما فيه حيره وخير مجتمعه، وإحداث التغييرات المرغوب فيها اجتماعياً وروحياً في سلوكه، واعداده للحياة الناجحة.

### ثالثاً : المبدأ الأخلاقي :

بعد هذا اسداً صمام الأمان والميعار الذي يوجهه تتوازن القيم العلمية مع القيم الإنسانية لتكوين مجتمع متوازن. والمبدأ الأخلاقي يبحث في أعمال الناس فيحكم عليها بالخير أو لسر، لذا ننسأ الأخلاق وتولد العادات والتقاليد، إما بالضغط الاجتماعي أو بالدافع الذاتي

بناء على قوة نتائجها الطبيعية. والضمير الإنساني هو المرتكز الذي يدفع الإنسان إلى القيم والمثل العليا. ويسمو به إلى عالم المثل مبتعداً بذلك عن رغباته وميوله الغريزية.

ويرى الحصري ضرورة الربط بين العلم والأخلاق متأثراً (بروس) و (ربيه)، اذ يرى ان العلوم قد تقدمت خلال القرون الأخيرة في جميع الميادين.

لقد ربط الحصري بين الأخلاق والعواطف، اذ يرى ان الأفكار والعواطف هي نبي نرجه الأخلاق. ام محمود في ربط الأخلاق بالمحيط الاقتصادي وليس بالعلم. فالمجتمع لا راعى له اخلاق خاصة به تختلف عن المجتمع الصناعي الذي له أخلاق تختلف عن الأول. اما اسوري وعبود فريان ان العودة الى الفكر الإسلامي وبناء الإنسان العربي ضمن هذا الفكر من عقيدة وسلوك هو أحد متطلبات الفلسفة التربوية المنشودة. ويطالب الجمسى في فلسفته المنشودة ان تأخذ البشرية بفلسفة تربوية تؤسس على الإيمان بالمبادئ الأخلاقية المصلحة. وكد بركت أهمية القيم الأخلاقية وقدرتها على هداية الإنسانية. في حين طالب عبد سادام بـ «تربية أخلاقية تبعث لقيم والأخلاق الحية التي يحتاج اليها المجتمع العربي. وعداً خعفري و تنمية الأخلاق مبدأ مهماً ومرتكزاً أساسياً لبناء الفلسفة التربوية العربية.

وما أخوح المجتمع في زمن المتغيرات وسرعة المعلومات وتحديث التكنولوجيا وتزايد العزو الإعلامي عبر وسائل الإعلام المختلفة إلى ربط التعلم والتعليم بكل فروع القيم الحديثة. لني محل من انعم في حقل التعليم ثمرة الأخلاق الحميدة والمعرفة بحقوق من حول. وخير من بغرس القيم في الناس هو النظام التربوي الذي يكون شعاره دائم العمل على تحقيق غرس القيم لدى المتعلمين بصفة عامة.

#### رابعاً : مبدأ الحرية (الديمقراطية) :

يشمل هذا مبدأ المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات أمام القانون. لأن الحرية فطرة لله ننى فطر الإنسان عليها، ولأنها حق طبيعي له. ومن المفروض أن يسمع الإنسان من مجرد كونه إنسان. فالحرية ضرورة للحياة الإنسانية ولا تحقق إرادته إلا في جو من حرية تكامله لواعيه لتي لا تخل بمبادئ المجتمع العامة، ولا تعتدي على حريات الآخرين. وحرية نحقق مبدأ تكافؤ الفرص بين المواطنين وتنمية المواهب والكفاءات، وتعتبر كرامة

الإنسان واحترامها. والحرية تغطي ميادين كثيرة منها حرية التفكير، وحرية الاعتقاد، وحرية الكلمة بشرط عدم الأضرار بالغير والنفس. وحرية التفكير هي نقطة الانطلاق، منها يبدأ تحرر العقل من الأوهام والخرافات والتقاليد والعادات البالية. والحرية المدنية حق يتمتع به الإنسان، مثل حرية القول وحرية العمل والاجتماع والبيع والشراء والتعلم. وبجانب هذا اطباع الاجتماعي المدني للحرية نجد ما يعرف بالحرية السياسية التي لا تتحقق إلا في ظل النظام الديمقراطي. ومن المدلولات الشائعة للحرية المدلول الأخلاقي المتمثل في حرية استقلال إرادة الإنسان عن الضغوط والمؤثرات الأدبية، سواء كانت خارجية أم ذاتية في لفرد نفسه. لان الحرية الأخلاقية تقتضي ان يكون الفعل منها صادرا عن تفكير وتأمل وعلم، وهذا يحرر شخصية الفرد من سيطرة الأهواء والحاجات الطبيعية. والديموقراطية تشمل شتى حواب الحرية الفردية والاجتماعية، إنها تشمل الديمقراطية السياسية، وهي حق في لمشاركة في اتخاذ اقرار السياسي، ومراقبة تنفيذه، والديموقراطية الاجتماعية وتشمل العدل والعدالة والمساواة، وتشمل الحريات الفردية المختلفة كحرية التعبير والتفكير والرأي والكتابة. والحريات الاجتماعية حرية الدين وحرية التجمع والعمل وحق التصويت والانتخاب والشورى. فالديمقراطية منهج حياة، وإذا كان المجتمع يتوق إلى ان يكون ديموقراطي وحب على التربية ان تعد الإنسان الديمقراطي الذي يكون المجتمع الديموقراطي، وهذا ما طلب به الفلاسفة التربوية العربية.

اتفق اخصري ومحمود على ان الحرية مبدأ أساس لمحرير المجتمع العربي من قيود التخلف والخرافة، فالحرية في نظر اخصري هي دعوة صادقة للقومية العربية. أم محمود فقد اراد من الحرية تحقيق العدل والسلام بين ابناء الأمة مستعينا بقيم الإسلام. ويؤكد كل من البوري وعبود على إيمان الإنسان العربي بقدسية الحرية، وان تكون واسطة لإظهار المواهب. وعد بر كات الديمقراطية ركيزة أساسية للفلسفة التربوية المقترحة، وتأتي أهميتها في إيجاد الترابط بين الديمقراطية السياسية والديموقراطية الاجتماعية. وطالب الجمالي بأن يتسلح المعلم بفلسفة إسلامية تزوده بالحرية. ويرى عبد الدايم أن حاجة المجتمع العربي لوجه خاص إلى الديمقراطية اشد من حاجة الأرض العطشى إلى ماء السماء، وعد الديمقراطية محورا أساسيا في فلسفه التربية المنشودة. وعد الجعفري وتلميذه الديمقراطية مرتكزا أو مبدأ أساسا لهيكله الفلسفة التربوية المقترحة.



## خامساً : المبدأ العلمي (المعرفة) :

يرى هذا المبدأ أن تعنى التربية بترسيخ العلم في المعلمين والمتعلمين منهجاً ومحتوى فكرياً وتطبيقاً، وأساساً للحياة وجانباً من الثقافة والتنمية الشاملة في الوطن العربي . فدا كان العلم في الوقت قد شرّ قوانينه وأجرى تجاربه وتوصل إلى مخترعات وتقنيات وغير ذلك، فإن صريفه في المجتمع محفوف بالشوك، تحاصره الأخطار من كل جانب ما لم تقم فلسفة التربية بوظيفتها في تبيان القيم التي يسعى العلم إلى دحضها .

إن للفلسفة التربوية هنا مهمتين : أولهما نقد الأهداف الحاضرة بالقياس إلى وضع العلم الحاضر وتانيهما تفسير نتائج العلم التخصص، فيؤكد هذا المبدأ أن تسهم في تطوير نهج التعليم، وإن تساعد المؤسسات التعليمية في وضع مناهج علمية متوازنة العرص منها الهووس بالمجتمع العربي، وتحقيق العدالة والمساواة بين المواطنين المتعلمين، وذلك ب إتاحة فرص التعليم لجميع أبناء الأمة بلاميز، والمشاركة الفاعلة في الثورة العلمية استيعاباً منجزاتها وإسهاماً في إعنائها، وفي ربطها بخير الإنسان على المستوى القومي والعالمي وإن تستند التربية في 'وطن العربي إلى أسس علمية لتسهم هذه الجهود العلمية مع التحليل الفلسفي في إنشاء فكر تربوي متميز .

لقد أكد الحصري هذا المبدأ من خلال تأكيد اللغة العربية والقراءة وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص العسمية، وعدّ اللغة العربية هي روح الأمة وحريتها، وهي محور القومية العربية وعمودها القوي، فضلاً عن تعلم اللغة العربية فإنه يجب تعليم اللغات الأجنبية والاطلاع على علوم البلاد الأخرى . وأكد مبدأ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء الأمة هدفاً منه في إحلال المساواة والعدل، وإتاحة فرصة التعليم لجميع أبناء الأمة العربية . وإراد من القراءة أن تكون وسيلة للاتصال بعلوم العصر المكتوبة باللغات الأجنبية، فضلاً عن الاطلاع على التراث العربي والتراث الأوروبي . أما محمود فقد ذهب إلى ما ذهب إليه الحصري على أهمية اللغة العربية فأعطى لها بعداً فكرياً وفلسفياً عميقاً، وأكد تعليم اللغات الأجنبية، وأكد مبدأ تكافؤ الفرص، إذ عدّ التعليم حقاً عاماً لجميع أبناء الأمة، وإن تتساوى الحقوق والفرص، وإن لا يميز أي فرد من الآخر . وإراد محمود من القراءة أن تكون وسيلة لإرجاع الإنسان إلى تراثه العريق وربطه بروح المعاصرة، وأكد القراءة الحية (أسأل وحووب) ويؤكد

عود و تُنَوِّرُ المبدأ العلمي ، وانه يجب ان تدور فلسفة التربية حول هذا المبدأ شتمه شخصية الفرد لاساس عصر العلم . ويطالب الجمالي بالمعرفة العلمية من خلال نظرة نقران الكريم إلى الإنسان والكون وجوانب أخرى من حياة الإنسان . وطالب بركات أبص بدعم نعلم ورطه باواقع الاحتماعي لتحقيق التنمية الشاملة . ويدعو عبد الدائم إلى تكوّن الروح العلمية لدى المجتمع العربي . ويشاركه في ذلك الجعفري وتلميذه بالتوجه نحو اكتساب اكبر قدر من المعلومات لتطوير شخصية الإنسان ، وذلك بتأكيد إعداد المعلمين إعداداً علمياً ، وبهيئة الماهج التي توافق العصر .

هناك علاقة اساسية بين العلم والفلسفة هي علاقة التكامل ، ولذا يكون الفيلسوف قبل كل شيء عالماً يحتاج إلى معرفة كل ما يعرفه العلماء جميعاً . وضرورة وجود أساس من الفكر الفلسفي التقليدي لديه . فمن الضروري ان يكون الفيلسوف ملماً بمبادئ كل علم ونسجه ، ولديه المعرفة الجيدة بمنطلق العلوم ومناهجها . ففضيلة المعرفة مرتبطة بانفسه التربوية الحقة التي تنزع إلى معرفة الذات في الفرد ، وتحثه على معرفة غيره من ناس ، وتسعده على معرفة محيطه والتأمل في كونه ، إلا ان كل حقل من حقول المعرفة له صرائفه ومستوياته . والمهم في الأمر الوصول إلى المعرفة الحقيقية وتطبيق معطياتها . ولا شك ان إيساعه المعرفة بين الجميع هي الوسيلة الوحيدة للقضاء على الفقر في الوطن العربي ، وتوفير حياة لكرية للإنسان العربي وهذا مبدأ أساس ومهم من مبادئ الفلسفة التربوية العربية المقترحة .

## سادساً : مبدأ العمل :

مبدأ العمل يمثل النشاط الإنساني الواعي الهادف إلى إنتاج الخيرات المادية والحصول على مردود مادي . ونرايد قيمة العمل في الماضي والحاضر والمستقبل لانه قيمة حصارية إسحيه عقلية وجسدية فالعقلية علمية وفكرية وتعليمية ، والجسدية بنائية .

إنّ لعمل شرف ، وخير الأعمال بناء الأوطان . فللعمل قيمة أساسية للحضارة ومحرك رئيس من محركاتها ، وقيمة بارزة من قيم التراث العربي الإسلامي ، وهي مصطب ملح من مطالب الإنتاج ويقصد بها روح العمل في أي حقل كان . وهكذا يلتقي العمل بالعلم لتقاء

عصوب، فروح العمل أيضا ألفة ودراية ومران في توليدها، ويظل للتربية دور أساس في تكوينها ولا سيما إدخالها في صلب المناهج الدراسية، فتكوين روح العمل لا يعني تكوّن المهارات والمدرات العلمية والمهنية والتقنية فقط، بل يعني تكوين اتجاهات وموقف سديدة تقدر العمل ونصحو إليه وتقدر عليه، ويشمل هذا شتى ميادين الحياة، بما فيها الحياة الفكرية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية وسواها. وإذا كانت الحاجة إلى العمل الحاد صابر مطرد من مطالب التقدم في أي عصر، فإنها مطلب عاجل وأوجب في بلادنا العربية التي يجب أن تسبق برمن من جل اللحاق بركب التقدم. ونجد أن المبادئ تؤكد تأكيداً رائعاً وأساسياً للعمل، ونطلب إعمار الأرض وتسخير مواردها الطبيعية، وتوفير حاجات المجتمع من المأكل والمشرب والملبس، والصناعات المختلفة، وهذا ما أكدته الفلسفات العربية

كذلك الحصري على مبدأ العمل الجماعي والمشاركة الفاعلة الإيجابية وقبل روح الانسجام وحب الذات. ويرى أن الأشغال اليدوية تثير الملاحظة وتزيد النشاط ونكسب اليد مهارة ودقة في العمل. أما محمود فهو يتفق مع الفلسفة التربوية الوضعية المنطقية التي ترى أن الطالب إنسان إيجابي وفعال، وأنه يتصرف على أساس دوافعه. "ويؤكد النوري وعود أهمية هذا المبدأ. في حين لم يؤكد الجمالي أهمية هذا المبدأ في الفلسفة العربية المنشودة. ولأن العمل قيمة أساسية يجب أن تتأصل في سلوك المواطن وعلى المواطن الإيمان بقيمة العمل المنتج الدافع اجتماعياً فإن بركات عده ركناً أساسياً في الفلسفة التربوية. ويضع عبد الدائم عدي رئيسة للفلسفة التربوية، وهي تكوين روح الحماسة في العمل، وما يرافقها من ارادة انحدري. لأن روح العمل قيمة أساسية من قيم الحضارة الحديثة، فضلاً عن كونها مطلباً ملحا من مطالب الإنتاج. ويطالب الجعفري وتلميذه بتقدير العمل بأنواعه المختلفة، و اعتماد العمل والخبرة العملية ركنين أساسيين في التربية.

## سابعاً : مبدأ الإنسانية:

يشمل هذا المبدأ تأكيد مكانة الإنسان في نظام المجتمع والوجود عامة. ونمكّن متعلم من تطوير شخصيته من جوانبها كافة بصورة متوازنة شاملة ومتكاملة. وكذلك وحدة الحس نشري والمساواة بين شعوبه والاخوة الإنسانية عامة. والخلاص مما يهدد الإنسانية من برعات الاستغلال والعنصرية والعدوان، ويشمل ذلك العمل من أجل التفهم والاختلاف

الشعوب، ومن أجل السلام العالمي القائم على الحق والعدالة والمساواة. وصفه السبيل إلى رضاء الإنسانية وترسيخ كرامة الإنسان. ويشمل أيضاً العمل من أجل التعاون الدولي ودعم الأهداف السليمة للمنظمات الدولية، وتقويم جهودها بمعايير اتفاقها مع تلك الأهداف.

لقد أكد الحصري على مبدأ الإنسانية، اذ ان الإنسان لا يطبق عيشة الانفراد أبداً. وقد ربط محمود هذا المبدأ بدراسة الفن وقال: "ان الفن هو ظاهرة إنسانية يتفرد بها لإنسان، وقد عرف الفن منذ ان وجد الإنسان، وهو خلاصة الخبرة الإنسانية، وما دامت هي حرية إنسانية فلا بد للفلاسفة ان يولوا اهتماما بهذه الخبرة وتحليل الفن والخبرة الجمالية."

في حين لم يؤكد كل من النوري وعبود هذا المبدأ رغم أهميته. أما بركات فان الفلسفة التربوية لديه تشمل مفهوم التعاون لأهميته في العصر الحاضر. ويؤكد الجملي أهمية هذا المبدأ، وانه موجود في فكرنا التربوي الإسلامي، وما علينا سوى تعرف لفائدة الإسلاميه بصورة عميقة وجليّة من أجل تربية ناشئة عليها.

ويسير عبد الدائم إلى هذا المبدأ في بناء الإنسان العربي. وانه موجود في العدم العربي وما يزال يعتدى الواقع العربي، فيجب ان تشمل الفلسفة التربوية هذا المبدأ، وهذا ما يؤكدّه جعفرى وتلميذه أيضاً.

## ثامناً : مبدأ القومية:

يرى هذا اسداً ان التربية ذات وظيفة اجتماعية تفاعل مع مجتمعها تؤثر فيه وتتأثر به، وتعمل على خيره وتقدمه. والتربية ذات انتماء قومي تتأثر بالخصائص الحضارية القومية في مجتمعها، وعليها ان تمثلها وتستوعبها في خير صورها، وان تعمل على تطويرها فعملها الوطني بها، والمساهمة في تحقيق أهدافها، ويصدق ذلك على التربية العربية خاصة.

من أهداف التربية ووظائفها إعداد المواطن الملتزم نحو مجتمعه المتمثل بشخصيته القومية في نهائها وصفاتها العامل على الوفاء بمطالبها. وان الولاء للمجتمعات لمحبة وللمجتمعات القطرية إنما يكون على خير حالاته إذا كان في إطار ولاء قومي شامل. والعمل التربوي ذو أبعاد قومية وإنما يكون على خير حالاته من الكفاية والحدوى حينم يقوم على أساس جهود قومية شاملة تعتمد على التعاون والتكامل.

و يعد الحصري من ابرز المفكرين العرب الذين ظهوروا في حقبة الثلاثينيات و، لأربعينيات ، و ندين كرسوا فكرهم وتعليمهم من اجل القومية العربية ، اذ أكد هذا المبدأ . و عدّ العرب أمة واحدة على اختلاف أقطارهم ومذاهبهم . وأكد محمود على مبدأ القومية ، وقال . " نحن ذو قومية عربية بالمكان والزمان معا ، بالواقع الحاضر والتاريخ الماضي ، بالموقع الجغرافي والثقافة الموروثة في " و حد " . ويؤكد النوري وعبود مبدأ القومية . ويدعو الجمالي إلى الفكر الموحد للحناب لتروى في نظرة إسلامية شاملة . و طالب بركات بدعم القومية العربية من خلال العملية التربوية . و عدّ عبد الدايم الإيمان القومي المحرك الرئيس لجميع الأهداف و نعايت التربية العربية ، اذ لا تنطلق شرارة التقدم إلا من خلال التربية القومية ، لإيمان القومي . فالأمة العربية حين وعت ذاتها ورسالتها بفضل الإسلام ، و حين حملها الإسلام رسالته بنى لعالم استطاع من خلال ذلك الوعي لذاتها ورسالتها ان تنطلق في طريق احصارة بمختلف أشكالها . ويسبق الجعفري وتلميذه مع عبد الدايم في ان التربية يجب ان تكون ذات انتماء وطني وقومي .

## تاسعاً : مبدأ التراث :

مجمال التراث عناصر الأصالة ، و يمنح ثقافة التواصل مع الماضي والقدرة على امعاصره والتطور في المستقبل ، و يمنح أسلوب الحياة وأنماط السلوك والقيم والعادات والتقاليد . فهو أصالة في لمعرفة وعمق في التفكير وغنى لا يغني ، وأساس و طيد لكل جديد و ررع سفة بالنس و الوسيلة الفاعلة للتقدم . و ان اهتمام الأمة بتراثها هو بمثابة الالهنام بكبها ومضيرها ، فإذا ما تهاونت في حماية ثقافتها وتراثها فان مصيرها الاندثار والصياع . ان النتاج اعلمي نلامه خند تنقله الأجيال المتعاقبة ، وتراثها هو النتاج العلمي والفكري لثقافة العربية الإسلامية .

نفد أكد الحصري على مبدأ التراث ، اذ يتناوله ضمن موقفه من القديم و الحدد ، فرى أن من أهم الأمور التي شغلت أذهان رجال الفكر والعمل في جميع أنحاء العالم المنمدن هو الموقف من التراث ، فقد كان بعضهم يتمسك به وينفر من الجديد ، ويسعى إلى بقاء على ما كان . و عالي البعض فيستكر من كل ما هو قديم استنكاراً مطلقاً ، ويدعو إلى طبيعة تراث الماضي قطعها بامة . ويؤكد الحصري على ان التراث والمعاصرة يتماشيان حسب إلى حسب ،

وقدما يزول أحدهما من النفوس زوالاً تاماً في دور من أدوار التاريخ في حياة أمة من الأمم،  
إنما اغلّة تكون للنزعة الأولى في بعض الظروف وللنزعة الثانية في ظروف أخرى .

ثم محمود فيؤكد مبدأ التراث والتعامل معه بصورة موضوعية ، إذ بين جوبس القوة فيه ،  
وكذلك جوانب الضعف ، فاستطاع أن يستوعب تراثه العربي الإسلامي ويطوره ، ويستشهد  
به في كتاباته العلمية والعقلية التي أخذت من الفلسفة العلمية التجريبية . التي مصدره  
أوروبا والعالم الحديث ، فاستطاع أن يجمع بين التراث العربي وتلك المؤلفات ، أدبت لغة  
معالته وكتبه صورة لإعجابه بالتراث العربي الإسلامي ، فكان كثير الاستشهاد بالقرآن الكريم  
وإحدى الشريف وأقوال الخلفاء والفلاسفة العرب المسلمين .

ويرى النوري وعبود أن تأخذ الأمة العربية في فلسفتها التربوية بالتراث ، إذ أن العرب هم  
ماضٍ وحاضر ومستقبل ، وهناك ميزات ونقائص . ويدعو الجمالي إلى تبني الفكر التربوي  
الإسلامي بوصفه يتضمن الأصالة والمعاصرة ، وهو بذلك يزود الإنسان بفلسفة تربوية تؤسس  
على الإيمان بالله والمبادئ الأخلاقية المطلقة . ولم يؤكد بركات هذا المبدأ رغم أهميته في  
الفلسفة التربوية . وطالب عبد الدائم بالعودة إلى أصول الفكر العربي الإسلامي وأصول  
تربية الإسلامية ، واتخاذها منطقاً للفلسفة التربوية المنشودة . ويؤكد الجعفري مبدأ التراث  
من خلال مبدأ الثقافي ، والذي يعنى بتقدير ما أنجزته الحضارة البشرية عبر تاريخها ، وعلى  
مبدأ الأصالة والتجديد بفهم الحضارة العربية الإسلامية ، وبعثها وتجديدها واستيعابها في  
حاضر الأمة العربية ، وأكد الجعفري أيضاً على أهمية هذا المبدأ في الفلسفة التربوية المنشودة

### **عاشراً : مبدأ التغيير والتغيير :**

يشمل هذا المبدأ القدرة على تجاوز الذات وعلى تجاوز المجتمع دائماً وأبداً وبلا حد  
وشعورهم : لا حد للتغيير إلا بمزيد من التغيير ، وهذه المقولة تجسيد للحركة المستمرة في  
الكون ، وللمحركة المستمرة في المجتمع . وتجاوز الفرد لذاته يعني أنه يقوي ذلك الفرد إلى  
إعادة النظر في نظره ومنطلقاته ورؤيته للعالم دائماً وأبداً ، ويتم ذلك من خلال صبعه  
الإنسانية . وعالمنا المعاصر عالم متغير يكاد لا يستقر على حال ، ولا يستطيع لحاقه إلا  
أنس دروا على التغيير والتغيير وتم تربيتهم من أجل عالم متغير . ولكي نستطيع تكوين القدرة

على تغيير والتغير فإننا بحاجة إلى التربية المستمرة أو التريبة من المهد إلى اللحد حتى يستطيع مواكبة التقدم الحضاري في الجوانب المختلفة.

أم احصري فيؤكد مبدأ التغير والتغيير التي جاهد في سبيلها، وكد متأثراً بالحركات القومية التي قامت في أوروبا، فهي حركات تغييرية على واقع تلك الأمم، واقع التحزبة والتحلف وصياغ الهوية القومية، وأكد محمود على مبدأ التغير والتغيير ونعي التغير في عصره غير وقع المجتمع العربي الذي كان يعاني من حالة التجزئة والتخلف. وقد اضطرر بعض مفكرين والإنسان العربي وإصلاح حالهم وإصلاح ذاتهم والمجتمع. في حرم سطر الجمالي بهذا المبدأ. ولكي نكون مستعدين للمستقبل الذي يحمل معه سمه التغير السريع أكد بركات ركيزة أساسية للفلسفة التربوية المقترحة، وهي القدرة على التعبير. وعده أيضاً معلماً رئيساً للفلسفة التربوية. وأكد عبد الدائم أهمية تكوين روح التغير والتغير في ربنا العربية. ورفض القوالب الجامدة والمجولية سواء في نظام التربية أو مناهجها أو أهدافها، ونحري نفرد من سلطات ما ألف وعرف من سيطرة التقليد. وأشار الجعفري وتتميزه إلى أهمية تنظيم تسريعات تربوية وعلمية للتوافق مع حاجات الإنسان المعاصر على وهو حركة تفكيرية والعلمية المتسارعة.

### حادي عشر: مبدأ الإبداع والاقتدار والقوة:

يشمل هذا المبدأ نبذ الاتباع والتقليد الأعمى والتحرر من سلطان الماضي منحرد كونه ماضياً، وامتلاك القدرة على التغير والتجديد، وتجاوز الذات والمجتمع، وعرير روح المغامرة وردة لتحدي والسيطرة على المستقبل. ويشمل تنمية عناصر القوة والاقتدار في شخصيته الإنسان العربي أيضاً، وتمكين المواطن من فهم التحديات التي يشهدها عالم المعاصر. وغرس روح الجهاد والمثابرة في شخصيته. وينبغي تنمية هذا المبدأ مدعومه الأطر في شخصية الإنسان. وتؤدي المدرسة الأثر الرئيس في هذه العملية. ولهذا كدب بعض الفلاسفة العربية أهمية هذا المبدأ. في حين لم يحظ هذا المبدأ بأهمية عند كل من احصري ومحمود والوري وعبود، واجمالي، وبركات، رغم أهميته للامة العربية. ويضع عبد الدائم هذا المبدأ في مكان الصدارة في معالم الفلسفة التربوية المنشودة من اجل تحدي المجتمع

وهدأه ، بداعا محدثا الحاجة الوطن العربي إلى هذا المبدأ لملازمة صفة الاتباع والجمود ، وعجز  
عن انتحرك نحو المستقبل التي لازمت الأمة العربية حاضرا .

أما الجعفري وتلميذه فيؤكدان هذا المبدأ ، فضلا عن مبدأ الجهاد والبناء وتمكين المواطن من  
فهم التحديات ، ومن ثم تنمية شخصيته في ضوء التحديات التي تواجهه .

## ثاني عشر : مبدأ تكوين الفكر الناقد :

يسمل هذا المبدأ توافر فكر نقدي حر لا يعرف القيود والحدود عندما بحث عن حقائق  
الأمياء ، منطلقا من الشك المنهجي ، وصولا إلى اليقين . ويشمل ذلك تكوين فكر واع بملك  
القدرة لدية على تمييز الحق من الباطل . فالفكر النقدي هو المهاد الراسخ لروح التسامح  
وللبدا العسية والتعصب ، وترسيخ المشاعر الديمقراطية وروح التعاون والتضامن ولعمل  
الجماعي المشترك . ويضع عبد الدائم هذا المبدأ بوصفه أحد المبادئ الرئيسة في الفلسفة التربوية  
العربية المنشود لأهميته في إنقاذ المجتمع العربي . في حين لم يؤكد كل من الجعفري ومحمود  
والوري وعبد وفاضل الجمالي ونظفي بركات والجعفري وتلميذه أهمية هذا المبدأ وتكوينه  
لدى الإنسان العربي على الرغم من تطرق بعضهم لجزيئات هذا المبدأ .



## الفصل الخامس

# الفلسفة التربوية الأردنية

المبحث الأول: فلسفة نظام التربية والتعليم في الأردن.

المبحث الثاني: الفلسفة التربوية العربية المقترحة لنظام التربية والتعليم في الأردن (رؤية مستقبلية).



## المبحث الأول

### فلسفة نظام التربية والتعليم في الأردن

تمهيد:

ن عالم المعاصر ، بعد الحرب العالمية الثانية ، يشهد تدخلاً متسع الميادين ومنعده الاشكال للانظمة السياسية في بنية العملية التربوية واهدافها ومناهجها ووسائلها واجهزتها ، فعد (النورات السياسية والانتاجية والسكانية والتقنية) وعالم (الاصلاحات التربوية) و (التفحر لمدرسي) ولا بد ان يكون فيه للعملية التربوية تأثير حاسم في الحياة السياسية ، ولا بد ان يزداد الاصار السياسي للحياة التربوية وضوحا (86 : 45) .

لقد ادى هذا التغيير الى تغيير في النظم التربوية ، وادى الى توليد اتجاهات تربوية محتلفة في نفوس المفكرين العرب وافكارهم تمثل ذلك باتجاهات ثلاث اجتذبت المفكرين في لصراع حولها وهي :

1 الاتجاه السلفي : والسلفيون هم الذين اتجهوا الى التراث العربي ، بجميع مبادئه مجاهدين الاطار المعاصر الذي تتحقق فيه النهضة العربية ، مكنفين بتركيز على لماضي ، ومتخذين من مقاييسه ومفاهيمه وانجازاته معياراً للحكم على الماضي (7:87) ن هذا الاتجاه يدعو الى استعادة الانموذج العربي الإسلامي كما كان قبل الانحرف والانحطاط ، او في الاقل الارتكاز عليه لتشييد انموذج عربي اسلامي صبر بحاكي الانموذج القديم في الوقت نفسه الذي يقدم فيه حلوله الخاصة لمستحيدات العصر (268 : 67) . لكن هذا الاتجاه ينظر الى حركة تطور المجتمع العربي نظرة عقلية مفصلة عن الزمان وعن التطور العام للمجتمعات البشرية (88 : 11) ان لاتجاه السلفي يقرأ المستقبل بوساطة الماضي أو كما يقول الجابري : " ف صورة المستقبل الانني طلت هي نفسها صورة (المستقبل - الماضي) والسلفي يحب هذه الصورة بكل

حوار حه ، ليس كصورة رومانسية فقط بل ك ( واقع حي ) ولذلك تراه يستعيد الصراع  
لايديولوجي الذي كان في الماضي وينخرط فيه ' ( 268 : 8 ) .

2- لانحاه لغربي : وهذا الاتجاه يدعو الى تبني النموذج الغربي المعاصر بوصفه النموذج  
للعصر كله ، ويضم هذا الاتجاه المستشرقين والمستغربين في شقيه الرجعي والنفدي  
( لبرسي وماركسي ) . ان هذا التيار يرفض الماضي ويركز على الحاضر ، ويظهر ان  
اسرائيل نظرة اوربية النزعة . كما ان هذا الاتجاه يحاول تطبيق المفاهيم العربية تطبيقاً آلياً  
على التراث العربي الإسلامي ويتقيد بالاس فرح هذا الاتجاه قائلاً " عطف دراسات  
استشرقين الباحثين الغربيين وهي دراسات جادة في معظمها . بيد انها تحليلية الى  
درجة التجزيئية احياناً وتعكس منظورها الحضاري الغربي مسقطاً على الحضارة العربية  
والمجتمع العربي وهي نظرة خارجية " ( 88 : 10 ) . وكذلك يحاول لدس انصافو من  
هذا الاتجاه الى تطبيق تعاريف ومفاهيم ومقولات وصيغ ومقاييس مستمدة من السباق  
الحضاري للمجتمع الاوربي الحديث المتقدم صناعياً وتكنولوجياً تطبيقاً آلياً على دراسته  
المجتمع العربي وتحليله ( 88 : 10 11 ) .

3- اتجاه الاصاله والمعاصرة : وهذا الاتجاه يمتلك منظوراً حضارياً وهي نظرة شمولية .  
ويشرح بياس فرح هذه النظرة قائلاً : " ان شرط التشكيل الاصيل للمطور احصاري  
يكمن في وحدة الابعاد الثلاثة الأساسية للشخصية الحضارية :

أ- الصلة الحية بالماضي .

ب- المعاناه الحية للحاضر .

ج- التفاعل الحي مع روح العصر المنطلقة نحو المستقبل " ( 88 : 26 ) .

راء كل هذه الاتجاهات بدأت تتسارع الدعوات لايجاد فلسفة تربوية عربية وضح المعالم  
اذ اشار لمحتصون بالتربية عن غياب فلسفة تربوية عربية اصيلة كما اوردنا في الفصل الاول

وبحاول المؤلف استجلاء الواقع من خلال دراسة فلسفة نظامين التربويين الاردني  
والعراقي من خلال مبادئ ومنطلقات هاتين الفلسفتين التربويتين في كلا السدين ومن خلال  
الأهداف التربوية العامة والأهداف التربوية الخاصة لتساعده على وضع فلسفة تربوية عربية  
متميزة .

## فلسفة التربية في الأردن :

تستق فلسفة التربية في المملكة الأردنية الهاشمية من الدستور الأردني ، واحضاره العربية الإسلامية ، ومبادئ الثورة العربية الكبرى ، والتجربة الوطنية الأردنية . وتمثل هذه الفلسفة في الأسس الآتية :

### أولاً : الأسس الفكرية :

- 1- الإيمان بالله تعالى .
- 2- الإيمان بالمثل العليا للأمة العربية .
- 3 الإسلام نظام فكري سلوكي يحترم الإنسان ، ويعلي من مكانة العقل ، ويحصر على تعلم والعمل والخلق .
- 4- الإسلام نظام قيمى متكامل يوفر القيم والمبادئ الصالحة التي تشكر صمير انفراد والجماعة .
- 5- العلاقة بين الإسلام والعروبة علاقة عضوية (348 : 7) .

### ثانياً : الأسس الوطنية والقومية والإنسانية :

- 1 المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية ونظام الحكم فيها نيابي ملكي وراثي و تولاء فيها لله ثم الوطن ثم الملك .
- 2 الأردن جزء من الوطن العربي والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية والإسلامية .
- 3 الشعب الأردني وحدة متكاملة ولا مكان فيه للتعصب العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو العشائري أو العائلي .
- 4 اللغة العربية ركن أساسى في وجود الأمة العربية وعامل من عوامل وحدتها ونهضتها .
- 5- الثورة العربية الكبرى تعبير عن طموح الأمة العربية وتطلعاتها للاستقلال والتحرر والوحدة والتقدم .

6- لتتمسك عروبة فلسطين وبالأجزاء المغتصبة من الوطن العربي جميعاً و نعمل على استرجاعها .

7- انصبة فلسطينية قضية مصيرية للشعب الأردني ، والعدوان الصهيوني على فلسطين نحد سياسي وعسكري وحضاري للأمة العربية والإسلامية بعامه والأردن بخاصة

8-- الأمة العربية حقيقة تاريخية راسخة والوحدة العربية ضرورة حيوية لوجودها وتقدمها .

9- التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية والإسلامية من جهة والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى .

10- التكيف مع متغيرات العصر وتوفير القدرة الذاتية لتلبية متطلباته .

11- التفاهم الدولي على أساس العدل والمساواة والحرية .

12- المشاركة الإيجابية في الحضارة العالمية وتطويرها ( 337 : 7 ) .

### ثالثاً : الأسس الاجتماعية :

1- الأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية وينفاضلون بمدى عطايتهم لمجتمعهم وانتمائهم له .

2- احترام حرية الفرد وكرامته .

3- تماسك المجتمع وبقاؤه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفرادهِ ، ودعائمه الأساسية اعدب الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع ، وتعاون أفرادهِ وتكافلهم بما يحقق الصالح العام وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية .

4- عدم لمجمع رهن بتنظيم أفرادهِ بما يحفظ المصلحة الوطنية والقومية .

5- لمشاركة السياسية والاجتماعية في إطار النظام الديمقراطي حق للفرد وواجب عليه إراء مجتمعه .

6- لمبرية ضرورة اجتماعية والتعلم حق للجميع كل على وفق قابليته وقدرته لدانية ( 337 : 8 ) .

## الأهداف العامة للتربية في الأردن:

تتنسق لأهداف العامة للتربية في المملكة من فلسفة التربية، وتتمثل في تكوين مواطنين يؤمن بالله تعالى المسمى لوطنه وأمتة، المتحلي بالفضائل والكمالات الإنسانية، النامي في مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية، لكي يصبح نضالاً في نهاية مراحل التعليم مواطناً قادراً على:

- 1 - استخدام اللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين بسر وسهولة.
- 2 - الاستيعاب الواعي للحقائق والمفاهيم والعلاقات المتصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية والسكانية والاجتماعية والثقافية محلياً وعالمياً، واستخدامها بفاعلية في الحياة العامة.
- 3 - استيعاب عناصر التراث، واستخلاص العبرة لفهم الحاضر وتطويره.
- 4 - استيعاب الإسلام عقيدة وشرعية والتمثل الواعي لما فيه من قيم واتجاهات.
- 5 - الانفتاح على ما في الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة.
- 6 - التفكير الرياضي واستخدام الأنظمة العددية والعلاقات الرياضية في التحولات العلمية وشؤون الحياة العامة.
- 7 - استيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والتعامل معها واستخدمها في تفسير الظواهر الكونية، وتسخيرها لخدمة الإنسان وحل مشكلاته وتوفير أسباب سعده.
- 8 - الاستيعاب الواعي للتكنولوجيا واكتساب المهارة في التعامل معها وإنتاجها وصورها وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- 9 - جمع المعلومات وتخزينها واستدعاؤها ومعالجتها وإنتاجها، واستخدامها في تفسير الظواهر وتوقع الاحتمالات المختلفة للأحداث، واتخاذ القرارات في شتى المجالات.
- 10 - التفكير النقدي الموضوعي واتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة وسحب وحل مشكلات.
- 11 - مواجعة متطلبات العمل والاعتماد على النفس باكتساب مهارات مهنية عامة وأخرى متخصصة.

- 12- استيعاب القواعد الصحية و ممارسة العادات المتصلة بها والنشاط الربضي لتحقيق نمو جسمي متوازن .
- 13- تذوق الجوانب الجمالية في الفنون المختلفة وفي مظاهر الحياة .
- 14- التمسك بحقوق المواطنة و تحمل المسؤولية و ليات المترتبة عليها .
- 15- استثمار القدرات الخاصة والأوقات الحرة في تنمية المعارف و حو نوب الابداع و الابتكار و روح المبادرة في العمل ، و الاستمرار فيه و الترويج البيري .
- 16- تقدير إنسانية الإنسان و تكوين قيم و اتجاهات إيجابية نحو الذات و الآخرين و العمل و التقدم الاجتماعي و تمثل المبادئ الديمقراطية في السلوك الفردي و لاجتماعي .
- 17- النكف الشخصي و اكتساب قواعد السلوك الاجتماعي و الأخلاقي ، و تمثلها في التعامل مع الآخرين و متغيرات الحياة ( 337 : 7 10 ) .

### مبادئ السياسة التربوية الأردنية:

تتمثل مبادئ السياسة التربوية في ما يأتي :

- 1- توجيه النظام التربوي ليكون أكثر مواءمة لحاجات الفرد و المجتمع و إقامة انوارن بينهما .
- 2- توفير الفرص لتحقيق مبدأ التربية المستديمة و استثمار أنماط التربية الموارية بالتنسيق مع الجهات المختصة .
- 3- تأكيد أهمية التربية السياسية في النظام التربوي و ترسيخ مبادئ لمشاركة و العدة و الديمقراطية و ممارستها .
- 4- توجيه العملية التربوية توجيهها يطور شخصية المواطن و منحه القدرة على التحليل و النقد و المبادرة و الإبداع و الحوار الإيجابي ، و تعزيز القيم المستمدة من الحضارة العربية و الإسلامية و الإنسانية .
- 5- ترسيخ المنهج العلمي في النظام التربوي تخطيطاً و تنفيذاً و تقويماً ، و تطوير نظم البحث و التفويم و المتابعة .



- 6- توسيع أنماط التربية في المؤسسات التربوية لتشمل برامج التربية الخاصة موهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة .
- 7- تأكيد مفهوم الخبرة الشاملة بما في ذلك الخبرات المهنية والتقنية .
- 8- تأكيد أن التعليم رسالة ومهنة لها قواعدها الخلقية والمهنية .
- 9- توجيه النظام التربوي بما يكفل تحقيق مركزية التخطيط العام والمتابعة واللامركزية في الإدارة .
- 10- الاعتراف بمكانة المعلم العلمية والاجتماعية لأثره المتميز في بناء الإنسان والمجتمع .
- 11- تأكيد أهمية التربية العسكرية والثقافة البيئية ( 223 : 339 ) .

## المبحث الثاني

# الفلسفة التربوية العربية المقترحة لنظام التربية والتعليم في الأردن (رؤية مستقبلية)

تمهيد:

نعرّض الفلسفة اليوم في الوطن العربي والإسلامي خاصة وفي العالم الثالث عامة حملة تهوين يقودها البعض ضدها باسم الفاعلية العلمية والتكنولوجية والتقنية نارة وباسم عدم جدوى كل تأمل نظري نارة أخرى.

والهدف لأساسي من محاربة الفلسفة لأنها مؤثرة وخطيرة تدفع إلى التساؤل وسطت الوصوح في كل شيء، والتساؤل يدفع إلى الحوار، والحوار يدفع إلى الطرح الموضوعي بالنصا والمساكن والطرح الموضوعي لها يدفع إلى مواجهتها بأسلوب منهجي، وسهجة اعموورة عرفتها الإنسانية إلى اليوم لأنها الوحيدة القادرة على تعليمها شيت جديدا (17:90) ونكن وئث ندين يحاربون الفلسفة يتناسون عدد من الحقائق منها أن الفلسفة ليست لهوا أو نرف فكريا كما ينوهمون ولكنها نظرة أصيلة للمواقع ودعوة ملحة لتغييره ولان نفسفة كدلت رتبط ردهم ازدهار الشعوب وانحطاطها بانحطاطهم، فلم يسجل التاريخ أن أمة واحدة من الأمم استطاعت أن تحقق تقدمها العلمي قبل أن تحقق تقدمها الفلسفي، ان أنبا عرفت سقراط قبل ارخميدس والعرب المسلمون عرفوا الكندي والفارابي وابن سينا قبل أن يعرفوا بن نهشم وحوارزمي والبيروني، وأوريا عرفت ديكارت وبيكون قبل أن تعرف (لابلاس) و (فرادي) (17:90)، وبذلك نستطيع القول بان الحاجة ملحة إلى وجود فلسفة من احل الشمس حقائق الواقع والحياة، فلسفة عقلانية، نقدية، تنويرية، تشويرية. ولعل أهم ذلك قدر به على تطبيق والتجديد والتعير نحو المجال الذي يوسع فضاء الحرية والعدل والأمل في علاقة الإنسان بنفسه ومحيطه البشري والكوني.

وان ابتعاد الفلسفة عن حاجات الإنسان الفكرية والروحية والمادية يفسح المجال واسعا لسيادة شكلين من الخطاب، أما الخطاب الأيديولوجي السياسي الرسمي أو لخطاب شعبي العاطفي الأصولي وهذا ما هو مهيم الآن في حضارتنا العربية (181 : 38) والتي كانت حضارة أصيلة، وغناء حقيقيا وتطورا رصينا، وبدون هذه الفلسفة لن يتم استشراف افاق جديدة مستقبلية وتبقى الأمة في حالة جمود وغير قادرة على التغيير.

وقبل لولوج إلى مستقبل فلسفة التربية كان لزاما على الباحث أن يعرف على عمق استقبليات إذ أن الدراسات المستقبلية لم تكتسب معناها الاصطلاحي علميا لاهي أوائل القرن العشرين على يد عالم الاجتماع س. كولم جيلفان الذي اقترح عام 1907 إطلاق اسم (ميبوت لوجي) على حقل الدراسات المستقبلية وهي كلمة ذات اصل يوناني معناها أحداث المستقبل لكنها لم تحظ بالانتشار أو القبول في الأوساط العلمية لأن مؤلف الألماني (أوسب فلتختايهم) قد توصل إلى اصطلاح بديل (Futurology) وهو الاسم الشائع لهذا المجال باللغة الإنكليزية. أما الاصطلاح الفرنسي لعلم المستقبل فهو (Prospective) الذي ابتكره حاستون برجييه عالم المستقبلات الفرنسي (317 : 11)، واستخدم مصطلح علم المستقبلات في كل محاولات التنبؤ الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والعسكري و'علمي و'تكنولوجيا في. ومصير موضع الأرض من الكون ويتميز هذا الفرع عما يعرف بالتوقعات التي تصح جرءا مهما من المستقبلات كما تختلف المستقبلات من تاريخ المستقبل. و'ن مصطلح المستقبلات (Futurism) لم يكتسب بعد المعنى المعاصر بأنه الدراسة المنظمة للمستقبل. ولكنه استق من الحركة التي بدأها مارينيتي Marinetti عام 1913 والتي حاولت تحطيم الماضي في الفن ودعت إلى الحركة والفعل والعنف والمستقبل (356 : 2).

وكلمة المستقبل (Future) شأنها شأن غيرها من المصطلحات، وهي رمز يشير إلى الظاهر. ولعل أهم الظاهر إدراك الزمان إدراكا يوجهنا نحو الغد بما ينطوي عليه من تغيرات وأحداث ستطبع تصورها، وما زالت الدراسة المستقبلية تسعى علميا حديث 'عهد سببا وعلى الرغم من تعدد الرؤى والمناهج فهناك اتفاق على أنه ليس هناك مستقبل واحد أو حد، بل هناك عدة مستقبلات بديلة أو محتملة، ولذا فانه من طباع الأمور. وإن تعدد القرارات الاستشرافية للمستقبل، واستشراف المستقبل هو جهد استطلاعي يتسع لرؤى مستقبلية مبيته

بين الأتساءل والمنظم والانساق الكلية والتنوعية في عالم يموج بالحركة، ويصنف بارتفاع درجة عدم اليقين ولذا فإن الخطاب الاستشرافي له طبيعة معرفية خاصة، فهو خطاب احتمالي -الضرورة يتضمن تعيين المسارات الحرة للمستقبل (67 : 174).

إن العلاقة بين الحاضر والمستقبل هي علاقة جدلية، تركيبة تأليفية بالضرورة لذا عذب أن نمنع حيناً قراءة طبيعة الحياة المعاصرة، إذ نرى أن شعوب العالم تستوعب كلا من النخبة الحاضرة والرؤية المستقبلية، وتكاد تستوي في ذلك الشعوب المتقدمة والشعوب النامية التي تحمى من أجل النمو والتقدم وإن اختلف الهدف بينها من وراء الاهتمام بالمستقبل. إذ كشف لنا أن اهتمام الدول المتقدمة ولاسيما الولايات المتحدة الأمريكية بالمستقبل هو لعرص سياسي منه السيطرة على الدول النامية.

ومما لا شك فيه أن للتربية والتعليم دوراً مهماً ورئيساً في التنمية الشخصية والاجتماعية للإنسان الذي يخطر في بناء نسيج اجتماعي اقتصادي لتكوين يوتوبيا التنمية البشرية مستدامة الأكثر انسجاماً ودعمًا وعمقاً مع تحديات العولمة للحفاظ على الهوية والتراث الإنساني إذ تتفاعل إيجابياً مع التنوع الثقافي والحضاري للإنسانية جمعاء. كما أنها أكثر انسجاماً وعمقاً لحرس نطاق الفقر والتعصب الديني والمذهبي والإقليمي ونهميش والجهل والقمع والتوتر والحروب.

إن التعبيرات، تجري بأسرع مما نتصور، وهو ما يتطلب منا جميعاً وضع سياسات واستراتيجيات تربوية جريئة تتحدى المرونة والاستجابة السريعة، نحو تجديدات تربوية تتجوب مع المستجدات باستمرار كي يستطيع العقل البشري معالجتها بكفاءة عالية لمواجهة قطار الركب الحضاري وهناك عدد من المشاكل وتوترات ستظهر مستقبلاً ونظهر بعضها في الأفق وهذه المشاكل هي :

- 1- التوتر بين الهوية والعالمية : إذ كيف تحافظ على الجذور والأصول في عالم الاتصال وسوق الاقتصاد الحر مع استمرار المشاركة في عالمية الإنسان .
- 2- التوتر بين المحلية والعالمية : فهناك خصوصيات اسرية واجتماعية . فهل ستمجر أمام تيار عالم بلا حدود .

3- تتوتر بين تراث والحداثة: وكذلك بين الأصالة والمعاصرة، وكيف يمكن الدخول في حضم التعبير ومجازاة الركب الحضاري العالمي وتكنولوجيا المعلومات ولا تترتب بلا تنكر للذات.

4- التوتر بين خطط متباينة المدى: فالجماهير التي تتوجه إلى صناديق الاقتراع تريد حلولاً بية غير مستعدة للانتظار، فهل يكون ذلك على حساب التخطيط لسئى والتنمية المستدامة.

5- التوتر بين تكافؤ الفرص والمنافسة: ذلك أن الضغوط التي تولدها المنافسة المنحدمة تجعل محططي السياسات يغفلون أحياناً عن الجوانب الإنسانية والاجتماعية

6- التوتر بين زخم المعارف وثورة المعلومات واستيعابها: وهذا تحد كبير أمام الأساليب التربوية والتعليمية للتركيز على المفاهيم وتنمية المهارات وكيفية الوصول إلى المعلومات واستخدامها على أفضل الأسس.

7- التوتر بين الروح والمادة: ففي عالم تسوده المادة وسوق الاقتصاد الحر والعولمة سيكون العالم متعطشاً إلى مثل وقيم أخلاقية، وهنا يبرز التحدي الكبير للنظم التربوية في تحفيز الفرد وفق تقاليده ومعتقداته في احترام التعددية التي يعتمد بقاء البشرية على صونها واحترامها.

وأمام هذه المشاكل وغيرها كان على المؤلف أن يضع لمسات لفلسفة تربوية عربية للنظام التربوي الأردني تستطيع مواجهة التحديات والتغيرات والمشاكل المستحقة في عالم متغير متسارع، وبعد أن قدم المؤلف في فصول كتابه الذي تضمن في الفصل الثاني عرضاً لفلسفة تربوية القديمة والحديثة، وفي الفصل الثالث الفلسفة التربوية الإسلامية في ضوء الفراء الكريم والحديث النبوي الشريف ونماذج من السلف الصالح (أبو حنيفة والعزالي وابن رشد)، أما الفصل الرابع فاختص بالفلسفات التربوية العربية ومنها ساطع الحضري. ذكي محب محمود، والجمالي، النوري وعبود، وبركات، الدائم، الجعفري، والعسكري).

وبعد دراسة معمقة لكل ذلك استطاع المؤلف أن يتوصل إلى وضع مقترح فلسفة تربوية عربية للنظام التربوي في الأردن. ويرى أن هذه الفلسفة المقترحة تشتق من المصادر الآتية:

## 1- العقيدة الإسلامية :

يدين المجتمع العربي ولا سيما المجتمع الأردني بالإسلام ديناً وبمحمد رسول الله نبياً ورسولاً، و القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة عقيدة و شريعة كمنظومة شاملة لكل أوجه حياة المجتمع . والإسلام بما قدمه من عقائد إيمانية أو ما قدمه من أفكار وتصورات ومضامين وقيم وإحاطات حول قضايا الإيمان بالله خالق الكون والموجودات وخالق الإنسان، قد قدم إجابات شافية كافية عن غاية الكون وطبيعة الإنسان وأصله ونهايته وأحكامه من الحياة في الدنيا والآخرة، وطبيعة المعرفة ومصادرها، وسبل اكتسابها، كما أعطى مفهوم عن طبيعة لعلاقات بين الأفراد والجماعات والمجتمعات، على أساس القيم الأخلاقية والمعرفية والمضائل التي يجب أن يتحلى بها الإنسان والمجتمع المسلم، وقدم أسس وفروع عامة لتنظيم شؤون المجتمع وتنظيم مؤسسه ونظمه الاجتماعية السياسية والاقتصادية والثقافية .

## 2 - التراث العربي الإسلامي :

وما حمسه التراث من المبادئ والقيم والأفكار المنبثقة من دراسات لمؤلفات السلف الصالح ولا سيما الفلاسفة والمربين العرب المسلمين والتي درسها الفلاسفة الغربيون قبلت واعتمدوا عيها في وضع فلسفتهم، والبعض منهم قد صرح علناً بذلك ونشر تحقيقاً للنصوص الفلسفية لفلاسفتنا، أما البعض الآخر فقد تغافل عن ذلك عمداً . ولذلك يؤكد المؤلف على دراسة هذه المصادر لتكون بعباء ومصدراً مهماً لما تحتويه من مبادئ وقيم صالحة ونافعة للإنسان والحياة . فهو مصدر حيوي دينامي متجدد متطور عبر العصور والأزمان، فضلاً عن كونه مصدراً يعمل على الربط ما بين حاضرنا وماضيها ليصلنا إلى مستقبل زاهر .

## 3- مبادئ الثورة العربية الكبرى :

الثورة العربية الكبرى تعبیر عن طموح الأمة العربية وتطلعاتها للاستقلال والتحرر والوحدة والتقدم . والأردن جزء من الوطن العربي والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية والإسلامية . كما أن الشعب الأردني وحدة متكاملة ولا مكان فيه لتعصب العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو العشائري أو العائلي . والتمسك بعروبة فلسطين وجميع الأجزاء

لمغتصبة من الوطن العربي والعمل على استردادها. والقضية الفلسطينية قضية مصيرية للشعب الأردني. والعدوان الصهيوني على فلسطين تحد سياسي وعسكري وحصاري للأمة العربية للإسلامة بعامة والأردن بخاصة. والأمة العربية حقيقة تاريخية راسخة والوحدة العربية ضرورة حيوية لوجودها وتقدمها. والتفاهم الدولي يتم على أساس العدل والمساواة والحرية. والأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويتفاضلون بمدى عضائهم لمجتمعهم وانتمائهم له. وتتمسك المجتمع وبقاؤه مصدحة وضرورة لكل فرد من أفراد ودعائمه الأساسية العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وتعاون أفرادهم وتكافلهم بما يحقق الصالح العام وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية.

#### 4- واقع المجتمع العربي الأردني :

ما ينصمته هذا المجتمع من خصائص هو أوضاع اجتماعية واقتصادية وسياسية. واحتجانه لحاصره والمستقبلية، ومن أحوال الأمة العربية المعاصرة ومن واقع الربة العربية وما يحبط بها من تحديات (ولاسيما التحديات الصهيونية) وما تنطوي عليه من إمكانيات إيجابية والبشرية. وما يتوافر فيها من سياسات وما تحقق فيها من سياسات وما تواجه من مشكلات.

#### 5- التراث الإنساني :

لأردن جزء من هذا العالم، يستحيل عليه أو أي مجتمع إنساني أن يعيش بمعزل عن هذا العالم، بل من انبث من تقدم أي مجتمع يتوقف على عمق الروابط والتفاعلات المتبادلة بينه وبين غيره من الشعوب والثقافات الإنسانية. وهذا يحتم على الدول العربية ومنها الأردن بالطلع أن تمتنع على العالم، وتقيم الصلات والروابط مع الدول، وتحثك بالتفاعلات الإنسانية من أجل تحقيق التفاهم والتعاون بين الشعوب والدول لترسيخ مبادئ العدل والحرية والمساواة. وحماية حقوق الإنسان الطبيعية، والتعاون في حفظ الأمن والسلام الدولي. والعمل على حماية البيئة، والعالم مما يواجه من تحديات، وتهده من أخطار تفرص العمل

الجماعي المشترك وهذا يشكل مكونا لفلسفة المجتمع العربي بما فيه الاردن والتي نحدد من أبعاد ثقافته الوطنية والقومية بمضامينها الإنسانية الوطنية والإقليمية والدولية .

## 6- الفلسفات التربوية المعاصرة :

من خلال الرؤية النقدية المفتوحة نستطيع أن نقدر الفلسفات التربوية المعاصرة لكي نستفيد من لتناجح لهذه الفلسفة أو تلك التي توافق وتلائم مجتمعا العربي بعد تعديلها ورث اخوانب والتناجح السلبية .

## 7- التجارب العربية :

الاستفادة من نتائج تجارب الأقطار العربية ومعطياتها في مجال فلسفة التربية ومنها تجربة القطر المصري ، والقطر العراقي وغيرها .

## 8- نتائج البحوث والدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية :

الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بالعملية التربوية وبغابت التربية ووظيفتها في عمليات النمو الثقافي ، والاجتماعي والاقتصادي وسياسي والروحي لمجتمع التي تلقي الضوء على خصائص التربية وفلسفتها .

## 9- الوعي بحركة التاريخ وخصائص الحاضر واحتمالات المستقبل :

قراءة هذا المستقبل على أسس واقعية وعلمية ليتسنى مواجهة التحديات هذه هي أهم المصادر التي سيعتمدها المؤلف وهي ليست متداخلة بعضها مع بعض بل هي منظومة عمل متكاملة تتوزع على المبادئ أو الركائز الآتية :

## أولا : المبدأ الإيماني :

الإيمان بالله المؤسس على الاعتقاد بان هذا الكون حادث ومتغير وان حدوثه لم يكن بمصادفه العمياء ، بل أن له خالقا هو الله الواحد الأحد فالإيمان بالله تعالى وبوحدانيته هو



لأساس الرصين لأية فلسفة أخلاقية إنسانية سليمة، ويعني هذا المبدأ ترسيخ الإيمان بالله وبرسالته السماوية (الإسلام) والمبادئ السامية التي دعت إليها.

ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته ما يأتي :

1 الإيمان بالله ووحدانيته هو الأساس الرصين الذي يقوم عليه البناء الأخلاقي. بذهد الإيمان .

أ- تضمن وحدة القيم الأخلاقية لبني الإنسان في كل زمان ومكان.

ب- تضمن وحدة القوى الدافعة نحو العمل بالقيم الأخلاقية .

ج- تضمن الطمأنينة والسلام والسعادة للفرد والمجتمع .

2- ترسيخ فكرة الإيمان في نفوس المتعلمين والمعلمين، وإن قيم الإسلام يحب أن يتسربها المتعلمون لتصبح ضمائر حية تفصل بين الخير والشر .

3 إن الله سبحانه وتعالى لم يخلق الكون عبثاً ولا لعباً أو لهواً، بل خلق الكون على وفق نوااميس طبيعية واجتماعية وأخلاقية معلومة، والغرض الأول من هذه النوااميس كنه هو الصراع بين الحق والباطل وتغليب الحق على الباطل إذ قال تعالى : «وَقُلْ جَاءَ الْحَقُّ وَزَهَقَ الْبَاطِلُ إِنَّ الْبَاطِلَ كَانَ زَهُوقاً» (سورة الإسراء آية 81) ، «وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَاعِبِينَ • لَوْ أَرَدْنَا أَنْ نَتَّخِذَ لَهَوًا لَاتَّخَذْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا إِنَّ كُنَّا فَاعِلِينَ • بَلْ نَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَى الْبَاطِلِ فَيَدْمَغُهُ فَإِذَا هُوَ زَاهِقٌ وَلَكُمُ الْوَيْلُ مِمَّا تَصِفُونَ» (سورة الأنبياء آية 16-18) .

اذن فالصراع بين الحق والباطل وتغليب الحق هو من أهم أسرار الوجود، والحق هو مفتاح الفلسفة التربوية لانه مفتاح الحقيقة ومصدرها ومصدر العلم لان الله تعالى هو مصدر العلم ومصدر الخير ومصدر الفضيلة وهو الحق .

4 الإيمان يؤدي إلى ترسيخ الأخلاق والقيم ولاسيما القيم الروحية التي هي معيار لتمييز الخير من الشر والحلال من الحرام، مع التأكيد على القيم الإنسانية التي تدعو إليها الدينات لتصبح رافداً لفضائل الأخلاق من اجل مجتمع الإيمان القائم على دعوة إلى الحق . وروح التعاون، والمحبة والتكافل، والتماسك، والتسارع وإخاء وبيد العصبية والتميز .

٥ - الإيمان يؤدي إلى تحقيق التوازن في شخصية الإنسان في القيم الدنيوية والدينية

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسند هذا المبدأ ما يأتي :

1- حاجة الإنسان إلى العقيدة الدينية ، إذ أن الإيمان ضروري ولازم في حياة الإنسان ومصدر لقوته واطمئنانه ، مما تؤكد ذلك الدراسات النفسية والروحية ونفسية والتاريخية والاجتماعية والحضارية .

2 - عقيدة التوحيد تنظم حياة الإنسان والمجتمع ، والتمسك بها يكون مصدر حبر وقوة .

3 - اصبح من خلال الدراسات أن الحضارة المعاصرة تعاني من المساوئ وبعيوب النتيجة من ضعف التمسك بالقيم الإنسانية وفضائل الأخلاق ، ومن الابتذل والتحلل والانغماس في الشهوات الناتج عن ضعف الإيمان .

4 - ما يشكو منه المجتمع العربي من بعض مظاهر الضعف الأخلاقي . ما هو إلا نتيجة لابتعاد الإنسان والقيم السماوية وعن ضعف الإيمان لديه .

5 - عرس المثل العليا في نفوس الناشئة والمثل العليا هي صور حية لما يحب أن يسمو إليه المرء في أي عمل من الإيمان فكل من مثله العليا أو مسمياته في العمل والتصحح والتمسك بالعلم والصناعة ، فالتبني محمد ﷺ يكون مثلاً أعلى في الأخلاق والحياة الروحية وعمر بن الخطاب رضي الله عنه أنموذجاً للعدالة ، والإمام علي رضي الله عنه أنموذجاً في حب الحق والشجاعة . وهكذا .

### ثانياً : المبدأ الإنساني :

تتعرض للإنسانية أن الإنسان هو أرقى من الحيوانات الكاسرة ، ولذلك يجب أن يكون أساساً لصينته مؤدباً رحوماً ولا يكون وحشاً همجياً قاسياً . والإنسانية مبدأ مهم في كل فلسفة تربوية ، والاختلاف في معناها ، وقد اختلفت الفلسفة الإسلامية عن غيرها من الفلسفات بأنها استطاعت أن تجمع بين الإيمان بالله الواحد جل جلاله والإيمان بأخوة بني الإنسان والابتنان قسم أخلاقية واحدة لكل الشعوب والأقوام ، وهذا الإيمان هو ما يبرودنا به الإسلام . هدا وإن الإسلام دين موحد وجامع فالإسلام يربط بين الإيمان والعقل وبين الروح والمادة وبين الحياة في هذه الدنيا والحياة الآخرة لذلك يحثوي الإسلام على كل المعاصر الإيجابية التي

تتضمنها النزعة الإنسانية وفي الوقت نفسه فإنه يتجنب المزالق ويصحح الأخطاء ، حتى وقعت فيها الحركة الإنسانية على أيدي العلمانيين من ملحدين ولا دينيين .

ويتضمن هذا المبدأ بين دلالاته :

- 1- عدم إفساد قيمة عليا لأنه خليفة الله تعالى في الأرض ، وان كل ما فيها مسخر له ولخدمته فيمكن من القيام باعتبار هذا الاستخلاف المتمثل بأعباء حمل الأمانة ، والقيام بإعمار الأرض والحفاظ عليها .
- 2- لا يبدى بان تكريم الخالق عز وجل الانسان واستخلافه على الأرض وتحميله مدة التكليف لا ترجع إلى جنس الإنسان أو لونه بل ترجع إلى أن إيمانه صدر من اعتقاد اسحق وتفكير راجح وصائب ، يرجع إلى إيمانه ونقواه وخلقه وعقله وعمله واستعداده بكسب المعارف من المهارات المختلفة والإبداع في اكتشاف واختراع الأشياء والآلات الخفية ، وقدرات الإنسان على معاشة الحديد ، وقدراته على ضبط غرائزه ودوافعه وكبح حماح شهواته وبزواته ، وقدراته على الإنشاء والتعمير والتجديد المستمر وعلى تحمل مسؤولية نحو نفسه ونحو مجتمعه إذ قال تعالى : ﴿ وَفَضَّلْنَا بَنِي آدَمَ وَجَعَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ (سورة الإسراء آية 70) .
- 3-سمية شخصية الإنسان من جوانبه الروحية والفكرية والوجدانية واخفوية وجسميه واحتمالية والاجتماعية بصورة متوازنة ومتكاملة ومتفاعلة مع المجتمع
- 4- بصير إنسان من فهم حقوقه الإنسانية والتمسك بها والمطالبة بتحقيقها وفهم وحانه الإنسانية والحضارية والالتزام بالنهوض بها .
- 5- أهمية التفاعل الوثيق بين الفرد والمجتمع والفرد والإنسانية ودور التربية في تحفوت عدم تسريه في النواحي العلمية والاقتصادية والثقافية والنفسية والتربوية كانه تحقيق الرخاء والحب والعدل والمساواة في العالم
- 6- نهية الإنسان لبناء اسرة متماسكة قائمة على العلاقات الإنسانية المثينة واسليمه وودث لكون الاسرة هي حجر الاساس لبناء مجتمع متماسك .

7- تنمية جيل مؤمن متسلح بالقدرات الإبداعية والعلمية والتقنية ليستطيع استيعاب التطور الحضاري الحامل والمتسارع لامتلاك ناصية العلم.

ومن الاعتبارات الأساسية لمبدأ الإنسانية :

1- تأكيد الفلسفة الإسلامية على مكانة الإنسان في الوجود وفي المجتمع الإنساني .  
ولذلك ينبغي تنشئة الشخصية من جوانبها كافة بصورة متوازنة توفق بين مطالب الروح ومطالب الجسم وبين الحياة الدنيا والآخرة . وعلى اعتماد الإنسان على عقله وضميره واضطلاعه بمسؤولية أعماله .

2- الإنسانية تفترض أن الإنسان دون الآلهة في كونه عرضة للخطأ والغفأ ولذلك وجب أن يربي أجيالنا قاعدة الاعتراف بالخطأ فضيلة وعدم الإصرار على ارتكاب الأخطاء وهذا يتأتى من خلال تقبل النقد البناء .

3- تجلت الإنسانية منذ القدم وبدأت الإنسانية مع قادة الأديان العظام الذين وجهوا عدينتهم لخير الإنسان ولاسيما في هذه الحياة وفي الحياة الآخرة . وتجلت الإنسانية فلسفياً مع الفيلسوف السفسطائي اليوناني (بروتاغوراس) أيضاً الذي قال بأن الإنسان هو مقياس كل الأمور ، كما تجلت الإنسانية في الفكر المعاصر وحمل لواءها عدة فلاسفة منهم اج. جي ويلز ، وبرناردشو ومانتول فرانس ، وشيبر وديوي ، وبرتاند رسل وغيرهم .

4- التفاعل الحي بين مستجدات العصر وقيم الأجداد ، والاستفادة من الأفكار والنظريات التربوية والعلمية أو تطويعها وتطويرها لتناسب مع مجتمعنا العربي من غير تهمصها بعجزياتها وإنما بإطارها العام ومحاولة الاستفادة منها .

5- ننظم تشريعات تربوية وعلمية لتوافق مع حاجات الإنسان المعاصر وتسميته على وفق الحركة الفكرية والعلمية المتسارعة الوتائر .

### ثالثاً : المبدأ الأخلاقي :

يعد هذا المبدأ صمام الأمان والمعيار الذي بموجبه يستطيع الإنسان أن يوازن بين القيم العنمية الثابتة والقيم المتغيرة وذلك من خلال بناء ضمير يستطيع أن ينظم هذه العلاقة ، والمبدأ

الأخلاقي له قيمة ليست تنظرية فقط بل تطبيقية في المجال التربوي . ونستطيع القول بأن معظم العلماء والفلاسفة والمربين قد خاضوا في هذا المبدأ ، فقد احتل مبحث القسم مكية أساسية في فكر أي فيلسوف أو مدرسة فلسفية ظهرت على مدى التاريخ الإنساني .

### ولهذا المبدأ مجموعة دلالات منها :

- 1- الخلق هو سلوك الإنسان ( كفرد وكمجموعة ) سلوكا يميز فيه الخير من الشر فبحسب الخير وبعمل على تنفيذه ويمتت الشر ، ولذلك أصبحت الأخلاق من أهم المعايير في الحياة وهي ثمرة من ثمرات الإيمان والعبادة .
- 2- تربية الوزع الداخلي ( الضمير ) لأنه القوة النفسية الداخلية التي تدفع الإنسان نحو عمل الخير وتردعه عن الإتيان بالشر ، وهي ما يعبر عنها (بالضمير الأخلاقي) . والضمير هذا يتغذى من إيمان المرء ومعتقداته الدينية والفلسفية وهو إما أن سمو ويزدهر أو أن يذبل ويموت حسب الغذاء الذي يقدم له .
- 3- الأخلاق سلوك يتفاعل فيه الضمير والفكر والعاطفة والإرادة والتنفيذ ولعدة فكل هذه نتحد فنكون وحدة سلوكية أخلاقية تعيش فيها في واقع الحياة اليومية
- 4- لكل أمة شخصية أخلاقية تنبع من تاريخها ومن ظروفها المادية والروحية ولذلك وجب الاعتزاز بالقيم الأخلاقية السامية التي تتميز بها شخصيتنا القومية ووحب الفحص المستمر لما ورثناه من قيم أخلاقية لتثذيب ما يأتي منها .
- 5- والقرآن الكريم هو اعظم مصدر للقيم الأخلاقية ، فالأخلاق التي يدعو إليها لقرآن الكريم ، والسنن التي جاء بها الرسول عليه الصلاة والسلام تقدم للإنسانية اعظم ثروة أخلاقية وإلا ما غمارسه من حياتنا اليومية الحاضرة من أخلاق فاضلة هو سر نفائذ وهو سر نواحي الخير والطمأنينة في مجتمعنا .
- 6- بناء قيم خلفية يتحدد بموجبها سلوك المقبول اجتماعيا ضمن مجتمع سليم .

أما الاعتبارات الأساسية التي تؤكد هذا المبدأ فهي على النحو الآتي :

- 1- تربية الضمير ليأخذ دوره في تحجيم دور الشر في المجتمع العربي وبكل أشكاله .
- 2- الصلة الوثيقة بين التربية والمجتمع فكلما نجحت التربية في تربية الإنسان بصورة جيدة انعكست على المجتمع وتقدمه .

- 3- لقسم والأخلاق تنظم علاقات الإنسان بكل ما في الوجود من موجودات، بل تعداه إلى تنظيم علاقة الإنسان بربه تعالى.
- 4- قدره الأخلاق في تخليص المجتمع من عدد من الجرائم والانحرافات السلوكية متزايدة في المجتمع لزيادة الانتشار الواسع لأنظمة البث الإعلامي 'غرسه وعدم محليها بالضبط والإتزان الأخلاقي والضعف للرقابة الداخلية.
- 5- إن الأخلاق تستهدف بالدرجة الأساس الفرد فهو نقطة الاندء ونقطة الانتهاء في أحداث الثورة الأخلاقية.

### رابعاً : المبدأ الاجتماعي :

المجتمع لمسلم مجتمع معنوي ، أي أن العلاقات الاجتماعية فيه تبني على الروابط الأدبية من تودد وراحم يقوم عليها بنيان الجماعات الإنسانية وهي الروابط التي تربط أحد الناس بعضهم بعض ويجمع الناس على عقيدة واحدة تغدو أساساً للمجتمع جديد يسوده لاتساق تفكري والاجتماعي في صورة من الإخاء الإنساني .

#### ولهذا المبدأ مجموعه دلالات منها :

- 1- ميل الإنسان الفطري للاجتماع فقد اتفق الباحثون على تعريف الإنسان بأنه "مدي طبعه ، فلا يستطيع أن يعيش منفرداً ، بل لابد أن يكون فرداً في أسرة وفرداً في أمة . ثم فرداً في المجتمع البشري " .
- 2 تطبيع الإنسان بثقافة مجتمعه وتوجيهه في إطار الاعداد لحياة فرديه اجتماعية من خلال إعلاء فرديته ومسؤوليته الاجتماعية ليصبح قادراً على تحقيق التوازن بين حاجاته الفردية وحاجات المجتمع ، قادراً على التعامل والتفاعل مع أنظمة وعادات وتقاليد مجتمعه باحتكاكه معه .
- 3 لا يبدن بان الإنسان هو العنصر الأول الذي على عاتقه مسؤولية تكوين الظاهرة الاجتماعية وتشكيلها ، والتي لا تتم الا بتفاعل بين شخصين أو أكثر ولكي يتم هذا التفاعل يتعين أن يكون الفعل الصادر عن شخص معين ، معتمداً على وجود فعل آخر .

4- الإيمان بتكامل دوري الفرد والمجتمع بإطلاق الفردية في إطار مصلحة الجماعة وإن تلقى على الجماعة أعباء ومسؤوليات ووظائف لخدمة أفرادها وهي مسؤولة عن نصرته بعيدا عن إذابة الفرد في بوتقة الجماعة فهي شخصية فردية اجتماعية مستفدة مفردة عن غيرها لها رأيها المستقل .

5- الإيمان بالإنسان (الفرد) في وجوده الاجتماعي مكلف برسالة وعن صريح هذه الرسالة، يمكن له أن يحقق أهدافه وأهداف مجتمعه، وواجب على المجتمع أن يزود الأفراد بهذه الرسالة .

6- إن للمهنة وطبقة ودور اجتماعيا، مثل ما للرجل تماما إلا أن دورها يتفق مع طبيعتها .

7- الإيمان بأهمية الأسرة في تشكيل شخصية الإنسان وسلوكه .

ومن الاعتبارات الأساسية لهذا المبدأ:

1- للبرية وظيفة اجتماعية تتفاعل مع مجتمعها تأثرا به وتأثيرا فيه وتعمل على تحقيق خيره ونقده وتميزه من بقية المجتمعات .

2- لا يمو الإنسان ولا تفتح إمكانياته وقدراته إلا من خلال تربيته الاجتماعية لأصيلة، إذ أن للمفعل قدراته على تقليد ومحاكاة من هم أكبر سنا منه .

3- تأكيد على التكافل الاجتماعي وذلك من خلال تساند المجتمع بأفراده وجماعته، حتى لا نطعى مصلحة الفرد منه على مصلحة الجماعة، ولا تذوب مصلحة الفرد في مصلحة الجماعة وأن يبقى للفرد كيانه وإبداعه ومميزاته، وللجماعة هيبتها وسيطرتها، فعبس الأفراد في كفالة الجماعة كما تكون الجماعة متلاقية في مصالح الأحاد ودفع لضرر عنهم .

4- الأفراد والجماعات يتساوون في الحقوق والواجبات ويتفاضلون بمدى عطايتهم لمجتمعهم وانتمائهم له واحترام حرية الفرد وكرامته، وتماشك المجتمع وبقاؤه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراد ودعائمه الأساسية، إضافة إلى إقامة العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وتعاون أفرادهم وتكاسمهم بما يحقق الصالح العام، وتقديم المجتمع رهن بتنظيم أفرادهم بما يحقق المصلحة الوطنية والقومية ويحفظها، والمشاركة السياسية والاجتماعية في إطار النظام ضرورة اجتماعية والتعريب حق للمجتمع كل على وفق قابليته وقدراته .

## خامساً : المبدأ الوطني القومي :

الإيمان بالملكية الأردنية الهاشمية دولة عربية وهي جزء من الوطن العربي و لشعب الأردني حرة لا يتجزأ من الامة العربية الإسلامية ، ويعنى هذا المبدأ بتربية الإنسان تربية وطنية قومية

ويتضمن هذا المبدأ بين دلالاته ما يلي :

- 1- يجب أن تكون التربية ذات انتماء وطني قومي ، إذ تتأثر بالخصائص لخصارية الوطنية والقومية ، لتصل إلى قواعد ثابتة ومتقاربة مع الأنظمة الوطنية في صياغة الأفكار العربية لتكون أساساً تربوياً معرياً .
- 2- إعداد المواطن العربي الملتزم بعرويته وذلك من خلال غرس حب الوطن العربي في نفوس المواطنين ، وإن لا يكون للولاء الوطني على حساب الولاء القومي وإنما يكون مكمل له .
- 3- غرس حب فكرة القومية قبل كل شيء في نفوس الأطفال .
- 4- تنمية روح المواطنة الصالحة بما تتضمنه من حب للوطن العربي والولاء له ونو زنة بين الحقوق والواجبات لتحقيق الامن العربي القومي .
- 5- الإيمان بوحدة الامة العربية والتي أجلا ام عاجلا ستتحقق ، فهي الأمل المنشود لمواجهة كل تحديات العصر .
- 6- لإيمان بعروبة فلسطين والتمسك بأجزائه المغتصبة من الوطن العربي جميعاً والعمل على استردادها مهما بلغت التضحيات .
- 7- الإيمان بالجوانب الإنسانية في القومية العربية وذلك من خلال نهجها للعصب والطمع والتجزئة والاستعمار .
- 8- غرس فكرة العمل العربي المشترك المعتمد على التعاون والتكافل كطريق لإرساء أسس الوحدة العربية الشاملة ، وإيجاد القواعد الأساسية لتشكيل فلسفة تربية عربية موحدة



ومن الاعتبارات الأساسية لهذا المبدأ :

- 1 - السعي الحقيقي نحو الوحدة العربية لامتلاك الأمة العربية مفومات الوحدة ودواعيها.
- 2 - تطوير صيغ تربوية وثقافية لتحسين المواطن العربي من كل الأفكار التي ننتهج الإمبريانية والصهيونية مثل العولة والسوق الشرق أوسطية وغيرها من المصطلحات التي تهدف إلى خدمة الصهيونية بشكل واضح لإزالة الحصار العربي عن كيان الصهيوني بهذه الأساليب الخبيثة.
- 3 - منطعة الأمة العربية بالوحدة والإمكانات العظيمة المادية والبشرية أن نقف على أرض صلبة لتواجه التحدي وتنطلق لبناء حضارتها.

### سادساً : مبدأ الإنسانية :

ويعنى الانفتاح على شعوب العالم كافة والتعرف على ثقافتها وتوثيق التعاون ودعم الإخاء والتفاهم بينها لخير البشرية وسلامها القائم على الحق والعدالة والمساواة ومصالح المشترك والتعامل على أساس الاحترام المتبادل وعدم استعمال مبدأ الكيل بمكيالين في التعامل الدولي ابداً .

ويشمل هذا المبدأ بين دلالته عناية التربية بما يأتي :

- 1 - وحدة الجنس البشري والمساواة بين شعوبه والاخوة الإنسانية عامة .
- 2 - فتح الحوار الحضاري بين الشعوب والتخلص من الحوار المتشنج أو حوار تدمير واخرب والتسلط والتركيز على هدف السلام العالمي .
- 3 - خلاص مما يهدد الإنسانية من نزعات الاستغلال والعنصرية والعدوان والحروب وانتخلص من أسلحة الدمار .
- 4 - العمل على فتح خطوط التفاهم والإخاء بين الشعوب من اجل السلام العمي القائم على الحق والعدالة والمساواة بوصفه السبيل إلى رخاء الإنسانية وترسيخ كرامة الإنسان .
- 5 - دعم كل المنظمات الدولية وأهدافها النبيلة في تحقيق رخاء الإنسانية .

6- العمل من اجل التعاون الدولي ودعم الأهداف النبيلة للمنظمات الدولية وتقويم جهودها بمعايير اتفاقها مع تلك الأهداف .

ومن الاعتبارات الأساسية التي يستند اليها هذا المبدأ :

1- ما يؤكد عليه الاسلام من الايمان بالمساواة بين الناس وما يدعو اليه من التفاهم بين الامم والشعوب وما تميزت به الحضارة العربية الاسلامية من الاتصال بالحصارات الاخرى خذاً وعطاءً وتأثراً بها وتأثيراً فيها ، وما أخذت به حركة القوميه العربية من التعاون والتصاهر مع حركات التحرر للشعوب وتأييد نضالها من اجل الحرية والاستقلال ومن اجل التنمية والتكوين القومي .

2- لايمان بان التقدم الحضاري ليس وليد دولة معينة أو نظام معين ، بل هو مساهمة كل الحضارات والثقافات عبر الزمن منذ أن اخترع الإنسان الكتابة في وادي الرافدين إلى آخر الاكتشافات العلمية .

3- بل مستقبل الإنسانية وما يحقق بها من اخطار تهدد كيانها وتندبرها رهن بتعاون الامم والشعوب ونفاهمها والتفاهم على مبادئ قيم سليمة تقر كرامة الانسان وحق لسعوب في الحرية وحق الدول في السيادة على ثرواتها ، والعمل على توفير الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تتيح القضاء على الاستغلال وعلى الفروق الصارمة بين الشعوب وفئاتها بعضها مع بعض ، كما تعمل من اجل السلام القائم على الحق والعدل والمساواة ، على هدى من وضوح الرؤية وسلامة الاهداف .

### سابعاً : المبدأ العلمي :

تعتمد الفلسفة التربوية على المستجدات والتطورات العلمية والمعرفية حتى يصبح نظرية المعرفة جزءاً من اية فلسفة تربوية صحيحة لأن هذه الفلسفة تزود من المعرفة كل المبادئ والتصريحات التي يمكن أن تتضمنها الفلسفة التربوية المقترحة ، وتحاول الفلسفات التربوية النوحه بكل إمكانياتها لاكتساب اكبر قدر ممكن من المعلومات الحديثة حتى لا ننظر الى موعده هذه معالم ان كانت تفيد البشرية ام لا ، ولذلك تسارعت هذه الفلسفات في احصاء على المعارف بغرض الحصول على المكتسبات المادية على حساب المكتسبات الروحية وبذلك

اصبح العلم سلاحا ذا حدين فهو ينفع مجموعة صغيرة من الشر على حساب اسرية كلهم ولذلك من يمتلك هذا العلم اصبح سيدا للعالم وبذلك اصبح للعالم قصب واحد أو سيد واحد يحكمهم فعالم من خلال امتلاكه للعلم والتكنولوجيا، ولذا اصبح هذا المبدأ حصر حد لا يسمح لدولة امتلاكه ولا يسمح للدول أن تتجاوز حدود ما يرسمه له القصب الوحيد في العلم ( الولايات المتحدة الأمريكية ) .

ويشمل هذا المبدأ من بين دلالاته ما يأتي :

- 1- أن معنى فلسفة التربية بترسيخ العلم في المتعلمين منهجا وأسلوبا، فكريا وظيفيا ومن ثم أن يجعله جانبا من الثقافة العامة و أساسا للحياة وللتنمية الشاملة في اوصاف عربي
- 2- أن تسهم في تطوير البحث العلمي وفي تمكين مؤسسات التعليم العالي عامة في الوطن العربي والعلماء العرب من المشاركة الفاعلة في الثورة العلمية سعيًا لمُحاربتها وسهامها في اغنائها وفي ربطها بخير الإنسان على المستوى القومي والدولي
- 3- إرساء أسس التقنية في الوطن العربي بوصفها تطبيقا للعلم في مجالات حياة وفي توفير مقومات تطويرها وتكييفها لمطالب التنمية الشاملة، فتكون صعدة هومية في أهدافها ومحتواها وفي العاملين عليها
- 4- إتاحة فرص التعليم لجميع أبناء الأمة بلاميز، ومتابعة خريجي الكليات والتحقيق لدورات مستمرة للاطلاع على مستجدات العلم ضمن اختصاصاتهم . وإتاحة الفرص للمتميزين منهم لإكمال دراساتهم العليا .
- 5- الاستناد إلى أسس علمية مستوعبة لمنهجية العلوم الأساسية ونتائجها مسهمة في تطويرها، متكيفة للأحوال والحاجات القومية لتسهم هذه الجهود العلمية مع التحسين الفلسفي في إنشاء فكر تربوي متميز .

ومن الاعتبارات الأساسية التي يستند إليها المبدأ السابق ما يأتي :

- 1- التأكيد على النبع الإسلامي الأصيل أي القرآن الكريم والحديث السوي الشريف وهو محال حصب لا يزال يحير العقول بما تضمنه من أفكار علمية لم تولج بعد على رعم من كل الاكتشافات والاختراعات التي تم اكتشافها واختراعها .

- 2- ملاحمة النظريات الجديدة والاطلاع عليها وعدم التمسك بالنظريات القديمة ولا فحص وتحصيص لان العلم في تطور مستمر .
- 3- شجيع المحاولات الجديدة لإيجاد الأساليب والابتكارات الجديدة في المجالات العلمية والتربوية والتقنية كافة .
- 4- تطوير العلوم الأساسية للنربية من خلال تنظير مبادئ عامة تركز على الصبريات الحديثة وإيجادها والتي أثبتت نجاحها .

### ثامناً : مبدأ التنمية الاقتصادية :

إن التربية هي التنمية الشاملة بكل أبعادها البشرية والاقتصادية والسياسية وهي باإختصاصات السكولوجية والعلمية ، ومفتاحها الإنسان وهو محور ذلك كنه وسيله وعينه ، فالتربية إذن عمر اجتماعي في زمن محدد استجابة لمطالب التنمية لمجتمع معين لما يبلبه اطلب الاجتماعى ، احتياجات المجتمع عامة والتنمية خاصة . وبما أن التربية هي التهمة بكر أعادها المخلصة ، فإن المهج هو الأداة أو الوسيلة لتحقيق الأهداف العامة للتربية ، وعليه تعدّ الأهداف التربوية والمنبثقة عن الفلسفة العامة للمجتمع هي نقطة البداية والاطلاق لدراسة المهج ، وإن فلسفة المجتمع هي التي تحدد الأهداف التربوية العامة .

ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته ما يأتي :

- 1- عدّ التنمية الشاملة وما تستدعيه من ترابط الطواهر الاقتصادية والاجتماعية وانفاضة والسياسة في المجتمع بعضها على بعض ، ومشاركة المواطنين جميعهم وانفاعهم منها على شركة التعاون والمساواة .
- 2- تأكيد العلاقات المتبادلة بين التربية ومنظومات النشاط المجتمعي الأخرى بينها وبين التنمية عامة ، وتميز كل منها بالشمول والتكامل وعدها على الإنسان غنية وإدانة على السواء
- 3- الإيدى بشرية المنتجة وأثرها في تنمية الثروة البشرية مساهمة منها في تحقيق مطالب التنمية الساملة في سائر المجالات الحياتية التي تمس سلامة نمو الناشئة ورعى عنهم من جهة والبناء من جهة أخرى .

- 4- الإبداع بقيمة الوقت واستثماره بشكل دقيق وصائب وتنظيم الوقت وعدم الهدر به
- 5- تأكيد التنمية كمفهومها الحديث على تنمية الإنسان في مهاراته وكفاياته وقيمه ومواقفه نحو الحياة والمجتمع ونحو العمل ، وتنمية المجتمع وتوفير الحقوق الإنسانية الأصلية لجميع المواطنين وتمكينهم من النهوض بواجباتهم وتخفيف وطأة الانحلال وعدالة التوزيع وما تتطلبه من الديمقراطية والمساواة ومن إحداث التغيير في المجتمعات والشعوب وإعداد الأفراد للمساهمة فيه والتكيف لمطالبه .

ومن الاعتبارات الأساسية التي يستند إليها المبدأ السابق ما يأتي :

- 1- امتلاك الوطن العربي موارد طبيعية وبشرية ذات طابع اقتصادي تكمل أحدهما الآخر من فطر عربي لآخر ، لذا تظهر الحاجة إلى التخطيط المتكامل والمتوازن بين الأقطار العربية في سبيل التكامل الاقتصادي لبناء عصب اقتصادي قومي لا يمكن أن يحترقه الاقتصاد الغربي ، وما زالت التربية تعاني من ضعف في تخفيف هذه العبء ولا سيما استثمار هذه الإمكانيات في مواجهة التحديات كسلاح استراتيجي .
- 2- التربية من أدوات التنمية الشاملة وأحد أهدافها ووسيلة من أخلاقها .
- 3- تطور مفهوم التنمية وتجاوزها لمحض النمو الاقتصادي وشمولها للنواحي الاقتصادية والإنشائية والسياسية على السواء وللاارتفاع بمستويات الحياة لسائر المواطنين ، وتجلى ذلك في المذاهب الاجتماعية والاقتصادية الحديثة ، وسريان هذه المفاهيم إلى سياسات بعض الدول وبرامجها في التنمية الشاملة .
- 4- دفع المجتمع العربي وحاجاته الملحة وتحديات الصهيونية والاستعمار والتخلف والتحرز وإسامي إمكانياته البشرية والمادية ، وضرورة اعتماده في مواجهة تلك التحديات وفي استثمار تلك الإمكانيات على التنمية الشاملة وتقدير دور التربية في تحقيقها وإدراك قصورها عن النهوض بمهامها ، وضرورة التخطيط لتربية والتنمية السليمة في صلاتها بالأهداف القومية والتعويل على العمل القومي في المحالين على لسواء .

## تاسعاً: مبدأ العمل :

ويعني هذا المبدأ تقدير العمل بأنواعه اليدوي والفكري والاجتماعي والإنساني عصره  
أساساً في نشاط الإنسان الحضاري وفي تقدم المجتمعات واحترام العاملين في سائر  
المجالات .

ومن بين دلالات هذا المبدأ :

- 1- اعتماد العمل والتدريب المهني عنصراً أساسياً في التعليم العام والتعليم العالي ونعم  
انكاره جعله متقدماً على التطورات الحديثة في الأساليب وبأبعاد الخواطر للإفراط عليه  
والاستفادة من الفرص المتاحة في مجالاته .
- 2- التأكيد على العمل كونه عنصراً أساسياً في الإنتاج وتكوين الثروة الاقتصادية وتنمية  
التعاون والتنسيق بين المؤسسات التربوية والاقتصادية .
- 3- اعتماد العمل والخبرة العملية وعدّها ركناً أساسياً في التربية وفي سائر مستوياتها  
ووثيق الصلات بين الفكر والتطبيق وتنمية الاتجاهات السليمة نحو ممارستها بدءاً من  
العمل اليدوي واحترام المهارات الأساسية والمتخصصة له .
- 4- الإيمان بأهمية إعداد المتعلمين لمطالب العمل في المجتمع وتطورات المساقلة ووثيق  
صلاتها بمؤسساته والمساهمة في الاستجابة لحاجات التنمية الشاملة .
- 5- الإيمان بأن العمل حق وشرف للإنسان وسبيل لتطوير الشخصية واثرائها وتنمية روح  
العمل الجماعي والتعاوني .
- 6- التأكيد على غرس روح العمل لدى الأفراد ودفعهم للإنتاج والاستثمار فيما هو مفيد  
والرغبة في تغيير الأوضاع السيئة عند الأفراد .

ومن الاعتبارات التي يستند عليها هذا المبدأ :

- 1- تقدير قيمة الزمن وأهمية الإمساك بناصيته وعد ضياع وحدة من الزمن ضياعاً لفرصته  
من التقدم .
- 2- عد العمل شرف الإنسان وسبيلاً لتطوير شخصيته واثرائها وتنمية روح العمل  
الجماعي التعاوني .

3- تأهيل حريجي التعليم العام بمهنة ما للاستفادة منها في حياتهم العملية

4- تشجيع المبدعين على تطوير إمكانياتهم من خلال مساعدتهم في تطوير قاستهم  
النهية

## عاشراً: مبدأ ديمومة الحياة :

بصمى اسدا استمرار الحياة جبلا بعد جبل ، والعمل على تهئة مستلزمات الحياة للأجيال  
القادمة والخمط على ثروات الأرض وكنوزها والإنسان خلق أمبا على هذه الكنوز لا  
يسرافها ، وذلك فان فلسفتنا المنبثقة من القرآن الكريم تركز على أن الإنسان حليمة الله في  
لأرض وان حمل الإنسان الأمانة للأجيال التي ستأتي بعده .

ويشمل هذا المبدأ مجموعة دلالات منها :

1 الخمط على مكونات الطبيعة بوصفها نعم من نعم الله انعم بها على الإنسان .

2- إن التربية بهذا المفهوم هي حياة مستمرة مستجددة لا تتوقف عند زمن معين وحرمان  
الإنسان من هذه التربية معناه حرمانه من أبسط حقوقه .

3 الابدان ان التغيير ابدا لديمومة الحياة ، والتغيير ضرورة في الحياة وحقوقه حربية في  
الإنسان لذلك يجب أن لا نقف ضد التغيير بل علينا مواكبته والاستفادة منه و تحويله  
لصالح البشرية .

4 التأكيد على توليد بنى جديدة لتواكب العصر وذلك يتنوع انماط التربية المقصودة بغير  
المقصودة وايحاد طرق ومناهج جديدة لتلائم الحياة .

5 جعل التربية نشاطا معبرا عن قوة الحياة للمتعلمين وطريقا ومنهجيا سمو شخصياتهم  
و تطورها .

ومن الاعتبارات التي يؤكد عليها هذا المبدأ :

1 التأكيد على الجوانب المعرفية واستمرار تدفق المعلومات وإيصالها إلى متعلمين بسط  
لغة علمية مفهومة .

2 البحث الجاد عن كل ما يلائم متطلبات العصر الحديث ولا سيما عندما اصحت وسائل  
الاتصال سريعة إذ أصبح العالم اثنى بمنظومة واحدة من الاتصالات .

٢ - تتأكد على المؤسسات التربوية منطلقاً من رياض الاطفال والمدارس الابتدائية وحتى الجامعة بوصفها مؤسسات تربوية تسهم بدرجة رئيسية في دفع عملية التطور والتقدم

### حادٍي عشر: مبدأ الجهاد والبناء :

ويعني هذا مبدأ تمكين المواطن من فهم التحديات التي يشهد العالم المعاصر بحواسها كفة، وعرس روح الجهاد والمثابرة والاعتماد على النفس ومواصلة البناء.

ولهذا المبدأ مجموعة دلالات منها :

١ - تنمية الشخصية المجاهدة المملكة لروح الريادة والقيادة والعزم على ابناء والمعتمدة على النفس وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المناسبة.

٢ - سمية بواعث العزم على العمل والبناء والمهارات اللازمة لتلبية متطلبات الإعمار والبناء الشامل بمستوى عال من الإبداع والتميز.

٣ - تعميق البناء النفسي والوطني والشعور بتوفير مستلزمات التحدي والبناء وعبر روح الجهاد والإيمان بقدرات الوطن ( الأمة العربية ) على النهوض والتقدم لاننا أصحاب رسالة.

ومن التعبيرات التي يستند إليها هذا المبدأ :

١ - المعارك و التضحيات التي مرت بها الأمة العربية واستلهاهم هذه المعارك في عمل المؤسسات المجتمعية .

٢ - استلهاهم الصبر والتعامل مع الأحداث في ماضي الأمة وحاضرها .

٣ - الأمل بأن نهوض الأمة حادث على الرغم من كل التحديات .

### ثاني عشر: مبدأ الأصالة والتجديد :

ويعني هذا المبدأ الالتزام المبذني بمواقف حضارية تنسجم بالأصالة وبالتراث العربي الإسلامي الأصيل وبالخصائص منذ أول حضارة في العالم أسست في الوطن العربي وهي



حصاره وادي لرافدين والحضارة المصرية والحضارة الإسلامية، وما يتضمنه من عمسك بحبر ما في الماضي حفاظا على الهوية القومية، والتجديد وما يتضمنه من تعبير للحاصر حو الأفضل واستشراق للمستقبل بما يلائمه من حالات التطور والتقدم.

ولهذا المبدأ مجموعه دلالات منها :

- 1- دراسة للحضارة العربية الإسلامية دراسة معمقة لبيان أسباب نهضتها ودراسة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف و آثار السلف الصالح لمحاولة احدم ما يتلاءم معها وعصرنا الحالي، واستجلاء ما فيها من أصالة في المواقف العقلانية والإبحار في الفكرية والقيم وبعثها وتجديدها واستيعابها في حاضر الأمة ومستقبلها.
- 2- اعباية باللغة العربية لغة القرآن الكريم ووعاء تراث الأمة وثقافتها وحفاظ على سلامتها.
- 3- تنمية قوى الإبداع والابتكار في تجديد الحياة وتحسين نوعيتها على مستوى الأفراد والجماعات.

ومن الاعتبارات التي يستند عليها هذا المبدأ :

- 1- الأصالة وواقعها في إغناء شخصية المواطن وفي تعميق الوعي القومي بخصائص الأمة العربية والإسلامية.
- 2- تحفيس الوعي بالمشكلات والتحديات التي تواجه الأمة العربية من الصهيونية والإمبريالية والشعبوية ومن تجزئة وتبعية وتخلف.



# المصادر والمراجع

اولا . القرآن الكريم .

ثانيا : قائمة المصادر :

- 1 . ابن الابرار ، تكملة الصلة ، ( القاهرة ، 1956 ) .
- 2 . ابن الانبار ، الكامل في التاريخ ، تحقيق محمد يوسف الدقاق ، دار الكتب ، بعثته ، ( بيروت ، 1987 )
- 3 . ابن لا دري ، نزهة الالباء في طبقات الادباء ، تحقيق عامر ( بيروت ، 1963 )
- 4 . أحمد بن حنبل - مستند الأمام أحمد ، المكتب الإسلامي ، دار صادر ، ( بيروت ، 1404هـ )
- 5 . حمد بن محمد بن علي الصباح ، المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي ، ط 5 ، المصنعة لاسيريه ، وزارة المعارف العمومية ، ( القاهرة ، 1922 ) .
- 6 . رسطو صاليس ، الاخلاق ، ترجمة اسحق بن حنين ، تحقيق عبد الرحمن بدوي ( لكوت ، 1979 ) .
- 7 . الاسعري . ابو الحسن علي بن اسماعيل ، مقالات الاسلاميين ، تحقيق محمد محيي لدن عبد الحميد ، ط 2 ، مكتبة النهضة المصرية ، ( القاهرة ، د . ت )
- 8 . ابن ابى اصححة ، عيون الانباء في طبقات الاطباء ، ( بيروت ، 1956 )
- 9 . افلاطون . جمهورية افلاطون ، نقلها إلى العربية حنا الخباز ، دار القلم ، ( بيروت ، 1986 ) .
- 10 . افلاطون ، محاورات افلاطون ، ترجمة زكي نجيب محمود ، ( القاهرة ، 1963 ) .
- 11 . البخاري ، صحيح البخاري ، المكتبة الإسلامية ، ( اسطنبول ، 1981 ) .
- 12 . سلا دري ، فتوح البلدان ، تحقيق عبد الله انيس الطباع ، مؤسسة المعارف ، ( بيروت ، 1987 )
- 13 . لاسيري ، الآثار الباقية عن القرون الخالية ، مكتبة النهضة (بغداد) ، ومؤسسة خارجي ، ( مصر ، 1923 ) .
- 14 . لببهي ، ابي بكر احمد بن الحسين ، السنن الكبرى ، ط 1 . دائرة المعارف العثمانية . ( لهد . 1352هـ ) .
- 15 . الترمذي ، سنن الترمذي ، دار الكتب العلمية ، ( بيروت ، د . ت ) .

16. النسيمي ، الطبقات الستية ، ( القاهرة ، د. ت ) .
17. س الحوزي ، المنتظم في تاريخ الملوك والامم ، دار الكتب العلمية ( بيروت ، 992 ) .
18. بن حجر لعسقلاني ، فتح الباري بشرح صحيح البخاري . ط 1 ، دار الريان للتراث ، ( القاهرة ، 1986 )
19. ابن حجر الهيتمي ، الخيرات الحسان ، تحقيق زاهد الكوثري ، ( مصر ، 1305هـ ) .
20. ابو حنيفة . رسالة ابو حنيفة الى عثمان البتي ، نشر مع كتب العالم والمتعلم ( القاهرة ، 1386هـ )
21. --- . العالم والمتعلم . رواية أبي مقاتل عن أبي حنيفة ، تحقيق زاهد الكوثري ، ( القاهرة ، 1386هـ )
22. --- . الفقه الاوسط : تحقيق زاهد الكوثري ، ( القاهرة ، 1358هـ )
23. --- . الفقه الاكبر ، تحقيق زاهد الكوثري . ( القاهرة ، 1368هـ ) .
24. ابن خلدان ، البداية والنهاية ، 2 ، مكتبة المعارف ( بيروت ، 1977 ) .
25. لر الوبي . راحة الصدور وآية السرور في تاريخ الدولة السلجوقية ، ترجمة برهيم السوربي واخرون ، دار النظم ، ( مصر ، 1960 ) .
26. ابن لربيع الشيباني ، تيسير الاصول وجامع الاصول من حديث الرسول ، مكتبة ومصنع سالي الحنبلني واولاده ، ( القاهرة ، د. ت ) .
27. بن رشد ، تلخيص كتاب النفس ، تحقيق احمد فؤاد الازهواني ، مكتبة النهضة العربية ، ( القاهرة ، 1950 )
28. --- . تهافت التهافت . تحقيق موريس بوبيج ، دار المشرق .
29. --- . السماع الطيعي ضمن رسائل ابن رشد ، ط 1 ، مطبعة دائرة المعارف لعننامه ، ( حيدر آباد ، 1947 )
30. --- . الضروري في السياسة ، مختصر كتاب السياسة لافلاطون ، ترجمة احمد سحلاو . مركز دراسات الوحدة العربية ، ( بيروت ، 1998 ) .
31. --- . فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ( بيروت ، 1997 ) .
32. --- . ما بعد الطبيعة ضمن رسائل ابن رشد . حيدر اباد اندكن ، ( الهند ، د. ت ) .
33. --- . مقدمات ابن رشد ، مطبعة السعادة ، ( القاهرة ، 1325هـ ) .
34. --- . مناهج الادلة في عقائد الملة ، تحقيق محمد قاسم ، ط 2 ، مكتبة الاملو المصرية ، ( القاهرة ، 1964 ) .

36. ابن محشري ، محمد بن عمر . الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الاقاويل في رجوه التأويل ، ط 1 ، مطبعة مصطفى محمد ، ( القاهرة ، 1354هـ ) .
37. السبكي ، طبقات الشافعية الكبرى . ط 1 . مطبعة الحسينية ، ( القاهرة ، د . ت ) .
38. ابن سعد ، الطبقات الكبرى ، دار التراث العربي ، ( بيروت ، 1996 ) .
39. ابن سعيد ، المغرب في حلي المغرب ، تحقيق شوقي صيف ، دار المعارف ( مصر ، 1953 ) .
40. شامة ، الباعث على انكار البدع والحوادث ، ( القاهرة ، د . ت ) .
41. الشهرستاني ، الملل والنحل ، ط 1 . مكتبة محمد علي صبيح واولاده ، ( القاهرة ، د . ت ) .
42. ابن ابي شيبة . كتاب الايمان . مكتبة الانجلو المصرية . ( القاهرة ، د . ت ) .
43. صاعد بن احمد الاندلس ، طبقات الامم ، مطبعة التقدم الحديثة ، ( القاهرة ، د . ت ) .
44. الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، دار الفكر ، ( بيروت ، د . ت ) .
45. الطرطوشي . الحوادث والبدع ، دار الكتب العلمية . ( بيروت ، د . ت ) .
46. ابن عبد البر ، الانتقاء ، دار الكتب العلمية . ( بيروت ، 1978 ) .
47. عبد جعفر الفارسي ، المنتخب من كتاب السياق لتاريخ نيسابور ضمن كتاب الحاكم النيسابوري ، تاريخ نيسابوري ، تحقيق ريتشارد فراي ليد ، 1965 ، ورقة 20 والمخطوطة موجودة في مكتبة اجمع العلمي العراقي تحت رقم 300/2446 .
48. الغزالي ، محمد بن محمد بن محمد ، ( ب 505هـ ) ، احياء علوم الدين ، ج 1 ، مطبعة دار الشعب ، ( القاهرة ، د . ت ) .
49. الاقتصاد في الاعتقاد ، مكتبة الشروق الجديدة ، ( بغداد ، 1990 ) .
50. ايها الولد ، تحقيق صباح محمد علي كاظم ، مطبعة العاني ، ( بغداد ، 1988 ) .
51. رسالة المعرفة ، تحقيق مهدي الاعسم ، ط 1 ، ( بغداد ، 1990 ) .
52. روضة الطالبين وعمدة السالكين ، تحقيق محمد بخيت ، ط 1 ، مصعة لسعده ، ( القاهرة ، 1924 ) .
53. مشكاة الانوار ، ضمن كتاب انقصور العوالي من رسائل الغزالي ، تحقيق مصطفى بن العلا ، مكتبة الجندي ، ( مصر ، 1987 ) .
54. ميزان العمل ، تحقيق سليمان ديا ، ط 1 ، دار المعارف ، ( مصر ، 1964 ) .
55. بن قبية ، المعارف ، ط 1 ، دار الكتب العلمية ، ( بيروت ، 1987 ) .
56. ابن كثير ، البداية والنهاية ، ط 2 ، مكتبة المعارف ( بيروت ، 1977 ) .

56. لكسدي . كتب الكندي الى المعتصم . تحقيق احمد فؤاد الالهواني . ( القاهرة ، ١٩٤٨ ) .
57. الماتريدي . شرح الفقه الاكبر ، ( بيروت : د.ت ) .
58. المرادي ، ادب الامارة ، تحقيق رضوان السيد ، دار الطليعة ، ( بيروت ، ١٩٨١ ) .
٥٩. مراكشي ، عبد الواحد بن علي . المعجب في تلخيص اخبار المغرب ، تحقيق دوري . ( بيروت : د.ت )
60. محمد سحرور ، كتاب آداب المعلمين ، تحقيق حسن حسني عبد الوهاب ، مراجعه ونعاجي محمد نورسي الخطوي ، دار بو سلاحة للطباعة والنشر والتوزيع ، ( تونس ، ١٩٧٢ ) .
61. محمد بن محمد مخلوق ، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية ، المطبعة لسلمة ( القاهرة ، ١٣٦٠هـ )
62. مسلم . مؤرخ مسلم بن الحجاج النيسابوري ، صحيح مسلم ، تحقيق محمد فؤاد عبد لدفي ، در احياء التراث العربي ، ( بيروت ، ١٩٧٢ ) .
63. البياهي . المرتبة العليا ، ( بيروت . د.ت ) .
64. ابن النديم . الفهرست ، دار المعرفة ، ( بيروت . ١٩٩٤ ) .
65. ابن نجيم ، الاشياء والنظائر ، ( بيروت ، ١٩٦٢ ) .
66. باقر احموي ، معجم البلدان ، دار صادر ، ( بيروت ، د.ت ) .
67. ابراهيم سعد الدين ، صور المستقبل العربي ، ط ١ ، ( بيروت ، ١٩٨٢ ) .
68. برهم مصطفى واخرون ، المعجم الوسيط ، معجم اللغة العربية ، ( القاهرة . ١٩٦٠ )
69. ابراهيم ناصر ، التربية وثقافة المجتمع ( تربية للمجتمعات ) ، ط ١ ، دار الفرعان ومؤسسه ارسنة ( عمان وبيروت ، ١٩٨٣ ) .
70. أحمد أمين وركي نجيب محمود ، قصة الفلسفة الحديثة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ( القاهرة ١٩٣٦ )
71. احمد بطاح ورفقاء . التربية والتعليم في الاردن . . واقع ومؤشرات ، المركز الوطني للبحث و تطوير التربوي الاردني . ( الاردن ، ١٩٩٢ ) .
72. احمد النبل . الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي أثرت في تطور التربية والتعليم في الاردن من عام ١٩٢١ - ١٩٧٧ ، ( عمان ، ١٩٧٨ ) .
73. حمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، مكتبة الاحد امصريه ، ( القاهرة ، ١٩٧٦ ) .

- 74 حمد سويدم العمري ، بحوث في مجتمع العرب ، دراسات ميساسية ، مكتبة الانجلو المصرية . (لقاهرة ، 1960) .
- 75 حمد عطف ، نقد العقل الوصفي ، دراسة في الازمة المنهجية لفكر زكي نجيب محمود ، ط 1 ، دار انطليعة ، (بيروت ، 1980) .
- 76 احمد علي احاح محمد ، التخطيط التربوي (اطار للمدخل نمو جديد) ، المؤسسة جامعية لدراسات ، ط 1 ، (بيروت ، 1992) .
- 77 احمد فؤاد الاهواني ، افلاطون ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1965) .
- 78 ----- ، التربية في الاسلام ، دار المعارف ، (مصر ، 1968) .
- 79 ----- ، جون ديوي ، دار المعارف بمصر ، (القاهرة ، 1968) .
- 80 احمد محمد جمال ، دين ودولة : ط 2 ، دار الكتاب اللبناني ، (بيروت ، 1973) .
- 81 ----- ، محاضرات في الثقافة الاسلامية ، ط 3 ، دار الشعب (القاهرة ، 1971) .
- 82 دعار فور و آخرون ، تعلم لتكون ، ترجمة حقي بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر و لتوزيع . منشورات اليونسكو ، (تونس ، 1974م) .
- 83 لسديس ، تحليل مضمون الفكر القومي العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (بيروت ، 1980) .
- 84 مبرة حلمي مطر ، سيمون دي بوفوار وقضية المرأة ، مجلة الفكر المعاصر ، عدد 25 . سنة (1967) .
- 85 أميل برهية ، تاريخ الفلسفة ، ترجمة جورج طرايشي ، ط 1 ، دار الطليعة للطباعة . (بيروت ، 1980) .
- 86 عباس فرح ، التربية والسياسة في الوطن العربي ، بحث في مجله قضايا عربية ، العدد 9 ، (بيروت ، 1980) .
- 87 ----- ، في الثقافة والحضارة ، دار الشؤون الثقافية العامة ، (بغداد ، 1987) .
- 88 ----- ، مقدمة في دراسة المجتمع العربي والحضارة العربية ، منشورات وزارة الثقافة ، دار الحرية ، (بغداد ، 1979) .
- 89 السمر مرقص ، نقد الفكر القومي لساطع الحصري ، دار الطليعة ، ج 1 ، (بيروت ، 1966) .
- 90 سيجارى حمادة ، الفلسفة في الوطن العربي الى اين ، بحث في مجلة دراسات فلسفية . بيت الحكمة ، العدد 1 ، كانون 2000 .

- 91 - برناد راسل ، تاريخ الفلسفة الغربية ، ترجمة زكي نجيب محمود ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ( القاهرة ، 1954 ) .
- 92 - - - - - ، تاريخ الفلسفة العربية ( الكتاب الثالث ) ، الفلسفة الحديثة ، ترجم محمد فحي استنبطى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ( القاهرة ، 1977 ) .
- 93 - ، حكمة الغرب - ترجمة فؤاد زكريا ، عالم المعرفة ، ( الكويت ، 1983 )
- 94 - بركات محمد مراد ، تأملات في فلسفة ابن رشد ، ط 1 - مطبعة سيسكو ، ( لقا ه ، 1988 )
- 95 - بول مسرو ، المراجع في تاريخ التربية - ترجمة صالح عبد العزيز ، مكتبة نهضة مصر ، ( القاهرة ، د . ت ) .
- 96 - برتد بول ، وودريج ، نحو فلسفة التربية ، ترجمة سعد مرسي ، وفكري حسن ريان ، علم الكتب ، ( القاهرة ، 1966 ) .
- 97 - ت . مور ، النظرية التربوية ، ترجمة محمد أحمد صادق وعبد المجيد عبد التواب ، ط 1 ، ( القاهرة ، 1986 ) .
- 98 - توفيق الضويل ، امس الفلسفة ، ط 7 ، ( القاهرة ، 1979 ) .
- 99 - تسمو روح ، ساطع الحصري رائد المنحى العلماني في الفكر القومي العربي ، ترجمة توفيق سلام ، دار التقدم ، ( موسكو ، 1987 ) .
- 100 - جان جاك روسو ، اميل او التربية ، ترجمة عادل زعيتر ، ( القاهرة ، 1956 ) .
- 101 - جمال اسعد خرعل ، نظام التعليم في العراق ، ( الموصل ، 1990 ) .
- 102 - جمال الدين الالوسي ، ساطع الحصري رائد القومية العربية ، ط 1 ، دار الشؤون الثقافية العامة ، ( بغداد ، 1986 ) .
- 103 - جميل صليبا ، تاريخ الفلسفة العربية - ط 2 ، دار الكتاب العربي ، ( بيروت ، 1973 )
- 104 - جون ديوي ، البحث عن اليقين ، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني ، دار احياء الكتب العربية - ( القاهرة ، 1960 ) .
- 105 - ، الخبرة والتربية ، ترجمه محمد البسوني وبوسف الحادي ( القاهرة ، د . ت )
- 106 - - - - - ، الخبرة والتربية ، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر ، مكتبة لابلو المصرية ، ( القاهرة ، 1977 ) .
- 107 - ، الديمقراطية والتربية ، ترجمة منى عترواي واخرون ، ط 1 ، حه الأجيح ولسر ، ( القاهرة ، 1946 ) .
- 108 - - - - - ، ترجمه منى عترواي وزكريا ميخائيل ، ط 1 ، مطبعة حه التأليف والنشر ، ( القاهرة ، 1954 ) .



- 109 حور دوي . نحو البرجماتية الأمريكية في فلسفة القرن العشرين ، نشرها دار حوريت ووروكو .  
برحمة عثمان نويه ، مؤسسة سجل العرب ، ( القاهرة ، 1963 ) .
- 110 . . حسب لسناروني ، فكرة الجسم في الفلسفة الوجودية ، مكتبة الانجلو المصرية ، ( القاهرة ، 1974 ) .
- 111 حرب سبت العربي الاشتراكي ، تعريفات بعض المصطلحات ، دار الحرية للطباعة ، ( بغداد ، 1987 ) .
- 112 حسان محمد حسان واخرون ، دراسات في فلسفة التربية . ط 1 . عالم الكتب ، ( القاهرة ، 1981 ) .
- 113 --- - ، دراسات في فلسفة التربية ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ( القاهرة ، 2000 م ) .
- 114 حسام الالوسي ، الفلسفة والانسان ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، مطبعة دار الحكمة ، ( بغداد ، 1990 ) .
- 115 د. حسام الالوسي ، الفلسفة اليونانية قبل ارسطو . ( بغداد ، 1991 )
- 116 حسن عبد العال ، التربية الاسلامية في القرن الرابع الهجري ، دار الفكر العربي . ( القاهرة ، 1978 ) .
- 117 حسين أمين ، تاريخ العراق في العصر السلجوقي ، مطبعة الارشاد ، ( بغداد ، 1966 )
- 118 حسن سليمان قورة ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، مكتبة الانجلو المصرية ( القاهرة ، 1988 )
- 119 . . حـ سـ عمري ، الفلسفة التربوية للمعلم الاردني ( دراسة ميدانية ) مجلة مؤه للبحوث والبحوث ، دراسات ، مجلد 87 ، الطرد 3 ، 1992 .
- 120 . رالف تـ واين . قاموس ديوي للتربية ، ترجمة محمد علي العريان . مؤسسه فرانكس ، ( القاهرة ، 1964 ) .
- 121 رجب محمود ، مارترو فيلسوف الحرية والانتداب ، مجلة الفكر المعاصر ، العدد 25 ، ( القاهرة ، 1967 ) .
- 122 شيد عبد الحميد ، مؤتمر العملية التربوية في مجتمع اردني متطور ، المطبعة الوطنية ( عمان ، 1980 ) .
- 123 رصيرب لسيد ، العرب والعروية ، مفاهيم الهوية والامة والدولة في الفكر العربي الإسلامي . هيئة كتابة التاريخ ، ج 1 ، ( بغداد ، د . ت ) .

24. روبرت شيدر ، تاريخ الفلسفة الأمريكية ، ترجمة محمد فتحي الشنيطي ، ( لقاهرة ، ١٩٦٤ ) .
125. روبرت ، ف ، مكر ، الأهداف التربوية ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر ، سعد عبد الوهاب ماهر ، مطبعة العاني ، ( بغداد ، ١٩٦٧م ) .
26. زاهد الكوثري : كتاب الامام يوسف يعقوب بن ابراهيم الانصاري ، ( مصر . ١٣٦٨ هـ )
27. رعبول راعب النجار ، ازمة التعليم وحلولها الإسلامية في مجلة المسلم المعاصر ، العدد 2 ، دو حجة ١٢٩٧هـ / ١٩٧٧م .
28. كراما ابراهيم ، دراسات في الفلسفة المعاصرة ، ط ١ . مكتبة مصر ، ( القاهرة ، ١٩٦٥ ) .
129. زكي نجيب محمود ، أسس التفكير العلمي ، دار المعارف ، ( القاهرة ، ١٩٧٧ ) .
130. ----- ، تجديد الفكر العربي ، ط ٤ ، دار الشروق ، ( بيروت ، ١٩٧٨ ) .
131. ----- ، ثقافتنا في مواجهة العصر ، ط ٣ ، دار الشروق ، ( بيروت ، ١٩٨٢ ) .
132. ----- ، جنة العبيط ، ط ١ ، ( القاهرة ، ١٩٤٧ ) .
133. ----- ، حصاد السنين ، ط ١ ، دار الشروق ، ( بيروت ، د.ت ) .
134. ----- ، الحضارة وقضية التقدم ضمن ندوة ازمة التطور الحضاري في الوطن العربي . ط ١ ، ( الكويت ، ١٩٧٥ ) .
135. ----- ، حياة الفكر في العالم الجديد . دار الشروق ، ( بيروت ، ١٩٨٧ ) .
136. ----- ، خفة العقل ، ط ١ ، دار الشروق ، ( القاهرة ، ١٩٨٣ ) .
137. ----- ، دور الشخصيات العربية في زيادة الفكر الإسلامي ضمن ندوة حول التراث العربي الإسلامي ، ( الكويت ، ١٩٧١ ) .
138. ----- ، شروق من الغروب ، ط ٢ ، دار الشروق ، ( بيروت ، ١٩٨٣ ) .
139. ----- ، طراز من الفردية الجديدة . مجلة الفكر المعاصر ، اعداد امصره بمأيف واشترحه ، عدد فبراير (القاهرة ، فبراير ١٩٦٦) .
140. ----- ، عن الحرية المحدث ، ط ١ ، دار الشروق ، ( القاهرة ، ١٩٨٩ ) .
141. ----- ، فلسفة وفن ، مكتبة الانجلو المصرية ، ( القاهرة ، ١٩٦٣ ) .
142. ----- ، الفكرة الأدبية ، مجلة العربي ، العدد 26 ، ( الكويت ، ايلول ١٩٨٠ ) .
143. ----- ، في حياتنا العقلية ، دار الشروق ، ط ١ ، ( القاهرة ، ١٩٨٩ ) .
144. ----- ، في فلسفة علمية ، مكتبة الانجلو المصرية ، ( القاهرة ، ١٩٥٨ ) .

- 45 . ركي حبيب محمود ، كلمة العدد ، ( الافتتاحية ) ، مجلة الفكر المعاصر ، الدار المصرية للساليك  
و لترجمة ، العدد السابع عشر ، ( القاهرة ، يوليو 1966 ) .
- 146 . -- ، مجتمع جديد وكارثة ، ط 3 ، دار الشروق ( بيروت ، 1983 ) .
- 147 . -- ، نحو فلسفة علمية ، مكتبة الانجلو المصرية ، ( القاهرة ، 1978 ) .
- 48 . -- ، هذا العصر وثقافته ، ط 1 ، دار الشروق ، ( بيروت ، 1980 ) .
- 149 . -- ، يتقصنا منهج العلم ، مجلة العربي ، العدد 264 ، ( الكويت ، تشرين ثاني ،  
1980 )
- 150 . ساطع الحصري ، أبحاث مختارة في القومية العربية ، دار المعارف ، ( القاهرة ، 1964 ) .
- 151 . -- ، أبحاث مختارة في القومية العربية ، دار القدس . ( بيروت ، د . ت )
- 152 . --- ، آراء واحاديث في التاريخ والاجتماع ، دار العلم للملايين ، ( بيروت ، 1961 ) .
- 153 . -- --- ، آراء واحاديث في القومية العربية ، ( بيروت ، 1944 ) .
- 154 . - ، آراء واحاديث في العلم والاخلاق والثقافة ، مركز دراسات الوحدة العربية ،  
ط 2 ، ( بيروت ، 1985 ) .
- 155 . -- --- ، آراء واحاديث في الوطنية والقومية ، مطبعة كرم ، ( بيروت . 1961 )
- 156 . - - ، بين الوحدة الإسلامية والوحدة العربية ، مجلة الرسالة ، السنة السابعة . لعدد  
328 ، ( القاهرة ، 1939 ) .
- 157 . --- ، حول الوحدة العربية ، مجلة الرسالة ، السنة السابعة ، عدد 15 د .  
( القاهرة ، 1939 ) .
- 158 . -- ، حولية الثقافة العربية ، لجنة التأليف والترجمة ، ( القاهرة ، 1949 ) .
- 159 . --- ، عوامل القومية ، بحث منشور ( بغداد ، 1928 ) .
- 160 . -- ، ماهي القومية ، أبحاث ودراسات في ضوء الأحداث والنظريات ، دار العلم ،  
( بيروت ، 1963 ) .
- 161 . -- ، مجلة التربية والتعليم ، مطبعة الآداب ، مجلد 1 ، ج 3 . ( بغداد ، 1928 ) .
- 162 . --- ، مجلة التربية والتعليم ، مطبعة الآداب ، مجلد 1 ، ج 4 ، ( بغداد ، 1928 )
- 163 . -- --- ، مجلة التربية والتعليم ، مطبعة الآداب ، مجلد 1 ، ج 6 ، ( بغداد ، 1928 )
- 164 . - ، مجلة التربية والتعليم ، مطبعة الآداب ، السنة الثانية ، ج 17 ، ( بغداد ، 1929 ) .
- 165 . --- ، مجلة التربية والتعليم ، مجلد 4 ، ج 23 ، ( بغداد ، 1930 )

205. عبد احليم محمود . التفكير الفلسفي ، ط 3 . مكتبة الانجلو مصرية ، ( القاهرة ، 1968 )
206. ----- ، السنة في مكانتها وتاريخها ، ( القاهرة ، د . ت . ) .
207. ----- ، في رحاب الكون ، دار السلام ، ( القاهرة ، 1973 ) .
208. عبد حميد العبادي ، المجلد في تاريخ الاندلس . دار العلم ، ( القاهرة ، 1964 )
209. عبد العزيز الدوري . نشأة التاريخ عند العرب ، ( بيروت ، 1957 ) .
210. عبد ايعي عبود ، انبياء الله والحياة المعاصرة ، ط 1 ، دار الفكر العربي ، ( القاهرة ، 1978 )
211. ----- ، الإسلام والكون ، الكتاب الثالث من سلسلة الإسلام والحديث ، ( القاهرة ، 1978 ) .
212. ----- ، الإنسان في الإسلام ، ( القاهرة ، 1982 ) .
213. ----- ، التربية ومحو الامية والايديولوجيا ، ( القاهرة ، 1978 ) .
214. ----- ، التعليم في المرحلة الاولى واتجاهات تطويره ، مكتبة النهضة مصرية ، ( القاهرة ، 1994 )
215. ----- ، العقيدة الاسلامية والايديولوجيا المعاصرة ، ( القاهرة ، 1985 )
216. ----- ، في التربية الإسلامية ، مكتبة النهضة المصرية ، ( القاهرة ، 1974 ) .
217. ----- ، اليوم الآخر والحياة المعاصرة ، الكتاب الخامس من سلسلة اسلام والحديث ، ( القاهرة ، 1978 ) .
218. عبد العتي النوري . وعبد الغني عبود . نحو فلسفة عربية للتربية ، ( القاهرة ، 1976 ) .
219. عبد الفتاح إبراهيم تركي ، نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي ، ( الإسكندرية ، 1993 )
220. عبد الصاح الديدي ، النفسانية المنطقية عند جون ستيوارت ميل ، دار الكتب العربية للطباعة والنشر ، ( القاهرة ، 1989 ) .
221. عبد لكرم العثمان ، سيرة الغزالي واقوال المتقدمين فيه ، دار الفكر ، ( دمشق ، 1961 ) .
222. عبد لله لرسدان ، نعيم الجعيتي ، مدخل للتربية والتعليم ، ط 2 ، دار الشروق ( عمان ، 1999 ) .
223. عبد الله عبد الدائم : تاريخ التربية ، كلية التربية ، ( دمشق ، 1960 ) .
224. ----- ، : نحو فلسفة تربوية عربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ( بيروت ، 1991 )
225. ----- ، التربية عبر التاريخ ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ( بيروت ، 1983 )

226. عر الدين إسماعيل ، الفن والانسان ، ط 1 ، دار القلم ، (بيروت ، 1974) .
227. عزمى سلام . فنجانين وفلسفة التحليل ، الكويت ، مجلة الفكر العربي ، مجلد 443
228. عمر محمد لنومي الشيباني ، مقدمة في فلسفة التربية الاسلامية ، الجمهورية العربية السورية .  
دار العربية للكتاب ، 1988 .
229. عمر محمد لنومي الشيباني ، من اسس التربية الاسلامية ، منشورات المنشأ الشعبي لسير  
و لتوزيع ، ط 1 ، (ليبيا ، 1979) .
230. علي حماد مذكور ، نظريات المناهج العامة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، (القاهرة ، 1984)
231. عمي حسن الخابري ، الأطر الفلسفية لنظرية العمل البعثة في البناء والحرب . دار احمره  
للطباعة ، (بغداد ، 1986) .
232. علي عيسى عثمان ، الانسان عند الغزالي ، ترجمة خيرى حماد ، مكتبة الانجلو المصرية ،  
(لغاهرة ، 1964) .
233. علي محفوظ . عشرة اعوام من الكفاح والبناء ، مجموعة حطب جلالة الملك الحسين ،  
(عمد . 1988) .
234. فتحه حسن سليمان ، التربية في المجتمعين اليوناني والروماني . دار بهصه مصر (القاهرة ،  
د ب )
235. ، التربية عند الغزالي ، مهران الغزالي في دمشق ، (القاهرة ، 1961)
236. فرسيس عبد لنور ، التربية الافلاطونية ، المطبعة العثمانية ، (القاهرة ، 1970)
237. فورة ديب ، نمو الطفل وتنشئته بين الاسرة ودور الحضارة ، مكتبة لهصه المصرية  
(لغاهرة ، 1987) .
238. فبب ه فبيكس ، فلسفة التربية ، ترجمة وتقديم محمد لبيب النجيجي ، دار بهصه العربية ،  
(القاهرة ، 1982) .
239. كمدح يحيى صالح العسكري ، الفكر التربوي والنفسي عند الامام الغزالي ، دار الشؤون الثقافية .  
(بغداد ، 2000)
240. كمال لسيد دروش واخرون ، دراسات وتطبيقات تربوية ، (القاهرة ، 1972) .
241. لطفي حمد بركات ، فلسفة الوضعية المنطقية والتربية ، دار النهضة ، (القاهرة 1967) .
242. ---- ، في مجالات الفكر التربوي ، ط 1 ، دار الشروق ، (بيروت ، 1983)
243. ، في فلسفة التربية ، مكتبة الخانجي ، (القاهرة ، 1978) .
244. ---- ، نحو فلسفة تربوية عربية ، دار المريح ، (الرياض ، 1982) .

- 245 ماهر اسماعيل الجعفري ، رؤيا في الامن التربوي العربي . . الواقع والمستقبل ، حريدة قدسية .  
(عدد 5218 ، السنة السابعة عشرة ، 13 نيسان . (بغداد ، 1979).
- 246 ----- ، فلسفة التربية عند الغزالي ، بحث مستقل من مجلة المجمع العلمي  
العراقي ، ج2 ، مجلد 24 . (بغداد . 1997).
- 247 ماهر جعفري وآخرون ، فلسفة التربية ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، (بغداد ، 1993).
- 248 ماهر اسماعيل الجعفري ، كفاح العسكري ، فلسفة ابن رشد وأثرها في الفكر التربوي . كتاب  
تحت الطبع
- 249 ----- ، ----- ، الفلسفة التربوية الاستراتيجية . . الاهداف والسياسة  
التربوية في العراق ، ورقة تدريبية لدورات اخبار مديري المدارس ، معهد لمدرب و تطوير  
تربوي ، وزارة التربية ، (العراق ، 1998).
- 250 ماهر اسماعيل الجعفري : الطبيعة الإنسانية ، المجمع العلمي العراقي ، (بغداد ، 1999).
- 251 ----- ، ----- ، نحو فلسفة تربوية عربية ، مجلة دراسات فلسفية ، العدد  
الثالث ، (غزو- ايلول) ، السنة الاولى . (بغداد ، 1999).
- 252 ماسكن هارت ، الخالدون مائة أعظمهم رسول الله صلى الله عليه وسلم . المكتب المصري  
احديث ، (القاهرة ، 1985).
- 253 محروس سيد مرسي ، التربية والطبيعة الانسانية والفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية ،  
ط 1 . دار المعارف ، (القاهرة ، 1988).
- 254 محمد محمد شريف وآخرون . استراتيجية تطوير التربية العربية ، مؤسسة دار ابراهيمي بعبه  
ولشر ، (بيروت ، 1979).
- 255 محمد اسماعيل ابراهيم ، القرآن والاعجاز العلمي ، دار الفكر العربي . (القاهرة ، 1977).
- 256 محمد البهي ، الإسلام و حياة المسلم ، ط 1 ، مكتبة وهبة ، (القاهرة ، 1973).
- 257 محمد الناصف ، اراء في التربية ، الشركة التونسية للتوزيع ، (تونس ، د. ت).
- 258 محمد اهادي عفيفي ، الأصول الثقافية للتربية ، مطبعة الأنجلو المصرية ، (القاهرة ، 1974م).
- 259 ----- ، ----- ، التربية والتغير الثقافي ، ط 3 ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، 1975).
- 260 ----- ، ----- ، وسعد مرسي احمد : فراءات التربية المعاصرة ، عالم الكتب ، (القاهرة ،  
1973).
- 261 محمد برهبة ، تاريخ المذاهب الإسلامية ، دار الفكر العربي ، (القاهرة ، د . ت).
- 262 ----- ، ----- ، أبو حنيفة ، (القاهرة ، د. ت).

- 263 محمد حسن هيكل ، جان جاك روسو... حياته وكتبه ، ط2 ، مكتبة النهضة المصرية .  
( القاهرة ، 1965 )
- 264 محمد حرب ، وحي الله ، التربية والمجتمع في العالم الإسلامي ، ط1 ، شركة مكتبات عكاظ  
لشتر والتوزيع ، ( السعودية ، 1984 )
- 265 محمد سعيد حساني ، التربية . اصول واساليب ، ( القاهرة : د.ت ) .
- 266 محمد تلتوت ، الإسلام عقيدة وشرعية ، دار الشروق ، ط9 ، ( بيروت ، 1977 ) .
- 267 محمد عبد الحارثي ، مقدمة ضمن كتاب فصل المقال لابن رشد ، مركز دراسات الوحدة  
عربية ، ( بيروت ، 1997 ) .
- 268 ----- ، المدرسة الفلسفية المغربية والاندرلس ، بحث ضمن ندوة ابن رشد ومدرسته  
في المغرب العربي الاسلامي ، ( بيروت ، 1981 )
- 269 --- ، مقدمة ضمن كتاب فصل المقال لابن رشد ، مركز دراسات الوحدة العربية ،  
( بيروت ، 1997 ) .
- 270 محمد عطف العراقي ، مشكلة الحرية في الفكر الإسلامي ، الهيئة المصرية ، ( القاهرة ، 1974 )
- 271 محمد عبد نكريم العراقي ، تاريخ الفلسفة المعاصرة في اوربا ، طرابلس ، ( ليبيا ، د )
- 272 محمد عبد الله درار ، دستور الاخلاق في القرآن ، تحرير وتحقيق وتعليق عبد البصير شهاب ،  
ص1 ، مؤسسة الرسالة ، ( بيروت ، 1973 ) .
- 273 محمد عزيز الحبابي ، الشخصية الإسلامية ، دار المعارف ( مصر ، 1969 ) .
- 274 محمد عمارة ، التيار القومي الإسلامي : دار الشروق ، ط1 ، ( بيروت ، 1997 ) .
- 275 ، المادية والمثالية في فلسفة ابن رشد : دار المعارف ، ( القاهرة ، 1971 ) .
- 276 محمد فصل الجمالي ، نحو توحيد الفكر التربوي في الاسلام ، الدار التونسية ، ( تونس .  
1972 )
- 277 محمد فؤاد عبد الباقي ، المعجم المفهرس . . الفاظ القرآن الكريم ، دار الكتب المصرية . ( القاهرة .  
1983 ) .
- 278 محمد قطب ، منهج التربية الإسلامية ، دار الشروق ، ( القاهرة ، 1983 ) .
- 279 محمد لبيب النجيجي ، مقدمة في فلسفة التربية ، دار النهضة العربية ، ط3 ، ( بيروت ، 1981 )
- 280 محمد لطفي جمعة ، تاريخ فلاسفة الإسلام ، ( القاهرة ، 1345 ) .
- 281 محمد منير مرسي ، اصول التربية ، عالم الكتب ، ( القاهرة ، 1994 ) .
- 282 . . . . ، التربية الاسلامية ، عالم الكتب ، ( القاهرة ، 1982 ) .

- 283 محمد مبر مرسى ، فلسفة التربية . اتجاهاتها ومدارسها ، عالم الكتب ، ( القاهرة ، 1982 )
- 284 - - ، التعليم العام في البلاد العربية ، ط 1 ، عالم الكتب ، ( القاهرة ، 1977 ) .
- 285 محمد يوسف ، دراسات في الفكر التربوي المعاصر ، مكتبة الانجلو مصرية ، ( القاهرة ، 1980 )
- 286 محمد يوسف موسى ، تاريخ الأخلاق ، ط 3 ، مطابع دار الكتاب العربي بمصر ، ( القاهرة ، 1953 )
- 287 - - - - - ، القرآن والفلسفة ، ط 3 ، دار المعارف بمصر ، ( القاهرة ، 1971 ) .
- 288 محمود السيد سلطان ، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ ، دار المعارف ، ( القاهرة ، 1979 ) .
- 289 - - - - - ، مقدمة في التربية ، دار القلم ، ( الكويت ، 1976 ) .
- 290 محمود فاسم - في النفس والعقل لفلاسفة الاغريق والاسلام ، مطبعة دار معارف ، ( القاهرة ، 1960 ) .
- 29 - في النفس والعقل ، ط 2 ، ( القاهرة ، 1962 ) .
- 292 محمود عبد الرزاق شمشق ومنير عطا الله . تاريخ التربية ، دراسة تاريخية شذفة اجتماعية ، دار النهضة ، ( القاهرة ، د . ت ) .
- 293 محمود عبد الرزاق شمشق ، الاصول الفلسفية للتربية ، ط 4 ، دار البحوث العلمية ، ( الكويت ، 1980 )
- 294 د . هـ . ويلدز ، كيبث . ث . لوتر ، اصول التربية الجديدة ، ترجمة محمد سمير حسنين ، ط 1 ، ح 1 ، مؤسسة سعيد للطباعة والنشر ، ( طنطا ، 1977 ) .
- 295 مصطفى عبد القادر ، فلسفة التربية الواقعية في مقدمة في فلسفات تربوية ، ( القاهرة ، 1994 )
- 296 مصطفى حمد الله ، ط ، دار العودة ، ( بيروت ، 1972 ) .
- 297 مقاداد يالح ، اهداف التربية الاسلامية وغايتها ، ( الرياض ، 1983 ) .
- 298 - - - - - ، الاتجاه الاخلاقي ، ط 1 ، مكتبة الخانجي بمصر ، ( القاهرة ، 1972 ) .
- 299 مبر شور ، الاهداف التربوية في البلدان العربية ، مجلة التربية الجديدة ، مكتب موسكو الاسمي للتربية في البلدان العربية ، عدد 1 .
- 300 مبر مرسى مبر حان ، في اجتماعات التربية . ط 3 ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، ( بيروت ، 1984 )
- 30 الموسوعة الفلسفية المختصرة ، ترجمة فؤاد كامل واخرون ، دار النهضة ، ( بغداد ، د . ت )
- 302 سه محمد حمودي ، التاصيل الفلسفي في التربية ، مكتبة الانجلو المصرية ، ( القاهرة ، 1980 )



- 303 سه يسر ، أبعاد متطورة للفكر التربوي ، مكتبة الخانجي ( القاهرة ، 1979 ) .
- 304 محب ، سكندر ابراهيم وآخرون ، قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية . ( القاهرة ، د ت )
- 305 سوري جعفر ، دراسة تحليلية ، مقارنة للفلسفات المختلفة من حيث نظرتها للكون والمجتمع والانسان ، مطبعة الزهراء ، دار المكتبات العربية للطباعة والنشر ، ( بغداد ، 1967 ) .
- 306 سوري جعفر ، فلسفة التربية ، مطبعة الزهراء ، ( بغداد ، 1959 ) .
- 307 بهد صبيح سعد ، الفكر التربوي عند ساطع الحصري ، المكتبة الوطنية . ( بغداد ، 1979 )
- 308 سبر ، في فلسفة التربية ، ترجمه محمد منير مرسي وآخرون ، عالم الكتب ، ( القاهرة ، 1972 )
- 309 . في مقدمة فلسفة التربية ، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون ، عالم الكتب ، ( القاهرة ، د ت )
- 310 . ح . ماك كالسر ، نشأة الحرية في التربية ، ترجمة امين مرسي قنديل ، ط 1 ، مكتبة النهضة ، ( القاهرة ، د.ت ) .
- 31 . وسيم كليفلاند ، ساطع الحصري من الفكرة العثمانية الى العروبة . ترجمة فكتور سحاب ، دار ابوحندة ، ط 1 . ( بيروت ، 1983 ) .
- 3.2 وهيب ر هيم سمعان ، الثقافة والتربية في العصور القديمة ، دار المعارف مصر ( القاهرة ، 1961 )
- 313 -- ، وهيب سمعان ، الثقافة والتربية في العصور الوسطى ، دار المعارف ، ( القاهرة ، 1972 ) .
- 314 هدر ريشنباح ، نشأة الفلسفة العلمية ، ترجمة فؤاد وكريا ، دار الكتاب العربي لطباعة و النشر ، ( القاهرة ، 1967 ) .
- 3.5 . هاني عبد الرحمن صالح ، فلسفة التربية ، ( عمان ، 1969 ) .
- 3.6 هادي عبد المنعم خلاف ، المستقبلية والمجتمع المصري ، كتاب الهلال ، العدد ، 1424 ، ( القاهرة ، أبريل 1986 )
- 317 هنري ترمس ، اعلام الفلاسفة ( كيف نفهمهم ) ، ترجمة متري امين تحقيق دكي محيى محمد . دار النهضة العربية ، ( القاهرة - نيويورك 1964 ) .
- 3 8 هسجل . محاضرات في فلسفة التاريخ ، ترجمة امام عبد الفتاح امام ، ( القاهرة ، 1974 )
- 31٧ ياسين خليل ، مقدمة في الفلسفة المعاصرة ، ط 1 ، ( بيروت ، 1970 ) .
- 32١ يحيى كامل فتدليل ، القرآن تفسير ام تأويل . . رسالة الاسلام ، مؤسسة الخليلي وشركاه للنشر والتوزيع ، ( القاهرة ، 1975 ) .

321 يحيى هويدي ، مقدمة في الفلسفة العامة ، ( القاهرة ، 1980 ) .

322 يوسف اقرضاي ، الخصائص العامة للإسلام ، ط 1 ، مكتبة وهبة ، ( بيروت ، 1977 ) .

323 يوسف كرم ، تاريخ الفلسفة الأوروبية في العصر الوسيط ، مكتبة الدراسات لعلمية ، دار المعرف بمصر ، ( مصر ، 1957 ) .

324 يوسف كرم ، تاريخ الفلسفة الحديثة ، دار المعارف ، ( مصر ، 1949 ) .

#### ثالثا : الأتاريح والرسائل:

325 سام محمد فهد . الفكر التربوي العربي الإسلامي لبعض فلاسفة العرب والمسلمين بين القرنين الرابع والسادس الهجري . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ( ابن رشد ) ، جامعة بغداد ، ( بغداد ، 1994 )

326 بهاء اندس عبد الله التكريتي ، الفكر التربوي في ضوء القرآن الكريم للطبقة الانسانية . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ( ابن رشد ) جامعة بغداد ، ( بغداد ، 1996 ) .

327 علي دريد خالد ، الفكر التربوي عند ساطع الحصري وزكي نجيب محمود . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ( ابن رشد ) جامعة بغداد ، ( بغداد ، 1996 ) .

328 كمال يحيى صالح العسكري ، الفلسفة التربوية بين الغزالي وجون ديوي في ضوء رؤيتهما للطبيعة الانسانية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، ( بغداد ، 1998 ) .

329 ماهر اسماعيل الجعفري . بناء النموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العالي في العراق . صروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ( ابن رشد ) جامعة بغداد ، ( بغداد ، 1989 ) .

#### رابعا : الدوريات :

330 حبيب الله حسينية ، توصيات المؤتمر التربوي الثاني عشر في بغداد ، 997 ، عدد 9276 ، ربح 1997 / 8 / 27 .

331 مجلة الجديد في عالم الكتب والمكتبات ، عدد خاص عن زكي نجيب محمود ، السنة الأولى . اعدد الثالث . دار الشروق ، ( عمان ، 1994 ) .

#### خامسا : الندوات والمؤتمرات:

332 مؤتمر جامعة الكويت عن الدكتور زكي نجيب محمود ، كلية الآداب ، قسم الفلسفة ، ( الكويت ، 1987 )

333 الندوة الفلسفية في عمان ، المؤتمر الاول عام 1985 ، والمؤتمر الثاني في عام 1988 ، مركز دراسات لرحده العربية .

334 ندوة فلسفية العربية الأولى 12 14 غوز 1994 ، مكانة العقل عند الدكتور زكي نجيب محمود . الجمعية الأردنية ( عمان ، 1994 ) .

## سادسا : وثائق وقوانين :

- 335 - جمهورية العراق ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي ، ( بغداد ، 2001م ) .
- 336 - قانون رقم 3 لسنة 1994 ، قانون التربية والتعليم في مجلة رسالة المعلم ، المجلد 39 ، العددان الثالث والرابع ، 1999 .
- 337 - اللجنة المشتركة لتطوير الترمية والتعليم ، تقرير لجنة الاهداف والاستراتيجية ، بغداد ، حزيران ، 1995 .
- 338 - وزارة التربية ( العراق ) ، الأهداف التربوية في القطر العراقي - ط3 ، مديرية مطبعة وزارة التربية ( بغداد ، 1990م ) .
- 339 - --- ، التربية في ظل الثورة ، ( بغداد ، 1970 ) .
- 340 - --- ، النهوض التربوي : ط1 - مطبعة التدبير - ( بغداد ، 1996 ) .
- 341 - --- ، المجلس الاعلى للتخطيط التربوي . مقررات اللجنة لدراسية لتخطيط والسياسة التربوية ( بغداد ، 1975 ) .
- 342 - وزارة التربية والتعليم ( الاردن ) ، رسالة المعلم . العدد الاول ، المجلد السادس والثلاثون . عمان ، ( آذار ، 1995 ) .
- 343 - --- ، رسالة المعلم ، العدد الاول ، المجلد السابع والثلاثون . عمان - ( آذار ، 1996 ) .
- 344 - --- ، رسالة المعلم ، العدد الاول ، المجلد التاسع والثلاثون . عمان ، ( آذار ، 1999 ) .
- 345 - --- ، المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي ، ( الاردن ، 1988 ) .

## سابعا : المصادر الاجنبية :

- 346 - Adams, Evolution of Educational, New York 1930 . Chap . I .
- 347 - Adolph Meyer . The Development in the twentieth century , second ) Ed . ( New York . 1950 .
- 348 - Beachamp, George , Curriculum Theory . Copyright by F . E . Peacock publishers INC 1981 .
- 349 - Black , M . The philosophical analysis . New York . 1950 .
- 350 - Buchanan, Scott, Plato. The vikings press . New York . 1959 .

- 351 . Barnett, J . Greek philosophy, Thales to Plato . London . 1961 .
- 352 Child . John, American pragnation and Education Henry . Holl and Company N . Y . 1956
- 353 Encyclopaedia American International New York, 1967 .
- 354 Franken William. K . The histerical philosophies of education, New York . 1950
- 355 Herman Kahn and Athony . J . Wiener ) ed ( the year 2000 N . Y . 1967 .
- 356 James W . pragmatism. Longman, Green and Co . N . Y . 1943 .
- 357 Joan, Dewery. Creative intellignce, N . Y . 1917 .
- 358 Joims, Stuart Mill, On Education . N . Y . 1940 .
- 359 Johns Brubacher, Modern philosophies of Education . McGraw Hill New York 1950
- 360 Johnson. J . A ) etal . ( Introduction to the foundations of American Education, Boston Alyt and Bacon . 1966 .
- 361 Joyce, H . G . Principle of natural theolgy . London. 1924 .
- 362 Morris, Vancleve, Existentialism of Education . N . Y . 1969 .
- 363 Nahm, M . Slection from early chreek philosophy N . Y . 1974 .
- 364 Plato The Dialogues of Plato, English Translation by B . Jowatt, 4th edition Oxford, 1989
- 365 Ralph Harper, Significance of Existence and Recognition for Education, Modern Philosophy and Education N . Y . The National Society for the study of Education, 1955
- 366 Robert, Ulrich, History of Educational thought American. Book, Company, 1950 Caap . III .
- 367 Rudolf Carnap . The old and new logic in printing . VSA . 1963 .
- 368 Risk . The philosophical Bases of Education , N . Y . 1950 in chap III .
- 369 Sa e, Larry . Introductiono of middle school Teaching Columbus, Ohio Charles Eumr rill Pub . shing Company . 1977 .

- 370 . Sorenson, Junita S . Pool , Maxand Joval Lloyd H . The Unit Leader and Individual-ly Guided Education Massachusetts Reading , Addospin Wesley Publising Company 1976 .
- 371 . Theodor . F . Brameld , philosophers Of Education in cultural persective . N . Y . Dryden . 1955 .
- 372 . Theodore, Bramld and men in Education . N . Y . 1950 .
- 373 . Thomas. Otoward, Aphilosophy of Education N . Y . 1969 .
- 374 . Weiner, Philip . Evaluation and the founders of pragmatism, Haward UN . Press Cam-bridge .

## المؤلف في سطور

### الدكتور عبد الكريم علي سعيد اليماني

#### ■ السيرة الذاتية:

- ولد في الشونة الجنوبية - 11/2/1962م .
- تخرج من مدرسة الشونة الجنوبية الثانوية للبنين في الفرع العلمي .
- حصل على بكالوريوس إدارة أعمال - الجامعة المستنصرية/ بغداد 1986م .
- حصل على الدبلوم العالي في الإدارة المدرسية - الجامعة الأردنية/ عمان 1993م .
- ماجستير في أصول التربية - الجامعة الأردنية/ عمان 1996م .
- دكتوراه في الفلسفة التربوية - جامعة بغداد / بغداد 2002م .
- عنوان الأطروحة (نحو فلسفة تربوية وعربية للنظام التربوي في الأردن).

#### ■ الأبحاث:

- الفكر التربوي لدى الإمام أبي حنيفة: نشر في مجلة دراسات إسلامية، العدد التاسع، 2002، بيت الحكمة، بغداد.
- الفلسفة العربية والأيديولوجيا في فكر ساطع الحصري: نشر في مجلة دراسات فلسفية، العدد الرابع، 2002، بيت الحكمة، بغداد.
- الطفل في منظور التربية الإسلامية: نشر في مجلة دراسات إسلامية، العدد الثاني، 2002، بيت الحكمة، بغداد.
- الفلسفة التربوية في فكر زكي نجيب محمود، 2003، بيت الحكمة، بغداد.

#### ■ النشاطات الثقافية:

- المشاركة في الجمعيات والأعمال التطوعية.
- عضو في الجمعية الفلسفية العراقية.
- عضو في منتدى السلط الثقافي.
- عضو منتخب لنادي معلمي محافظة البلقاء لدورتين متتاليتين ونائب رئيس للدورة الانتخابية الأولى.
- عضو مؤسس في الاتحاد الفلسفي العربي، أحد أعضاء الأمانة العامة للاتحاد الفلسفي العربي.

## ❏ المؤتمرات والندوات والاجتماعات:

- المشاركة في المؤتمر الأول لأندية المعلمين في الأردن والمنعقد في عمان 1997/4/20 م.
- المشاركة في المؤتمر الثاني لأندية المعلمين لمحافظة البلقاء 1998/3/20 م.
- المشاركة في المؤتمر الثالث لأندية المعلمين لمحافظة إربد 1998/9/20 م.
- المشاركة في ندوة أخلاقيات مهنة التعليم المنعقدة في نادي المعلمين في عمان بتاريخ 1996/8/2.
- المشاركة في ملتقى عمان الثقافي لعام 2002 المنعقد في قصر الثقافة بتاريخ 15-18/4/2002.
- المشاركة في اجتماع الاتحاد الفلسفي العربي لعام 2002 وانتخاب أعضاء الأمانة العامة للاتحاد المنعقد في الجامعة المستنصرية في بغداد.
- المشاركة في اجتماع الاتحاد الفلسفي العربي لعام 2003، المنعقد في جامعة الكوفة ومنحى درع الجامعة.
- المشاركة في الاجتماع التأسيسي للاتحاد الفلسفي العربي المنعقد في بيت الحكمة في بغداد لعام 2001.
- محاضر ومشارك في المؤتمر الرابع لأندية المعلمين في محافظة البلقاء وتقديم ورقة عمل بعنوان "علاقة أندية المعلمين في المملكة ونقابات المعلمين في الدول العربية" 2001/5/26.
- المشاركة في مؤتمر المهنيين العرب المنعقد في بغداد بعنوان "دعم العراق والانتفاضة الفلسطينية" 27-30 آذار 2002.
- محاضر ومشارك في المؤتمر الفلسفي العربي الثالث المنعقد في بيت الحكمة في بغداد، 21 كانون الثاني إلى 26 كانون الثاني 2002 وتقديم بحث بعنوان "الفلسفة العربية والأيدولوجيا في فكر ساطع الحصري".
- محاضر ومشارك في المؤتمر الفلسفي العربي الرابع المنعقد في بيت الحكمة في بغداد في 22 شباط إلى 27 شباط 2003 وتقديم بحث بعنوان الفلسفة التربوية في فكر زكي نجيب محمود.

## ❏ المقالات:

نشر المؤلف مجموعة كبيرة من المقالات في الصحف والمجلات ومنها:

- التربية والديمقراطية.
- التربية والبيئة.
- التربية هي الحياة.
- فلسفة التربية الإسلامية.
- الأطفال هبة الله.



يهدف المؤلف من وراء وضع هذا الكتاب إلى ترويض القارئ العربي بالمعلومات الأساسية عن التربية والفلسفة التربوية والفلسفات التي تنبثق منها الأهداف التربوية وأهمية التربية بجميع جوانبها وتعميق الفهم الفلسفي التربوي لدى القارئ وتوسيع مداركه وإضافة معرفة فلسفية تربوية إلى مخزونه المعرفي ليكون مرجعاً أساسياً له في هذا المجال ، ومرجعاً حقيقياً لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية ولطلبة تخصص التربية في الدراسات العليا وكليات التربية والجامعات العربية والعاملين في مجال التربية والتعليم والمهتمين في مجال الفلسفة التربوية .



دار الشروق للنشر والتوزيع

المركز الرئيسي : عمان / الأردن - تلفون 4618170 - 4618191 - 4624321

فاكس 4610065 - ص. ب. 926463 - عمان 11118 الأردن

فروع الجامعة الأردنية - تلفون

horokjo@nol.com.jo

v.shorok.com

وكلائنا في فل

دار الشروق للنشر والتوزيع - رام الله - المسارة - تلفون 02/2961614

دار الشروق للنشر والتوزيع - غزة - الرمال الجنوبي - تلفون 08/2847003